Niveau(x) d'enseignement: 1 Numéro EDUQ : 8170591
Centre d'intérêt: 33

Duchesne, Hermann.

Etude d'un instrument d'évaluation de la compétence personnelle et sociale au préscolaire couvrant les années scolaires 1975-1976 à 1979-1980 : rapport final du projet no 75-77 / préparé par Hermann Duchesne ; [pour le] Service de recherche et expérimentation de la D.G.D.P., Programme d'aide à la recherche pédagogique. -- [Laval] : Réseau scolaire Chomedey de Laval, [1981].
iv, 380 f. : ill., graph. ; 28 cm.

Bibliographie: f. 377-380.

Cote Dewey: 371.26/D829e Cote LC: LB/1131

Descripteur(s): *Evaluation de l'étudiant *Evaluation par l'enseignant *Développement de la personnalité *Développement affectif *Comportement social *Evaluation de tests *Test d'attitudes *Test de personnalité *Maternelle (Niveau)

Identificateur(s) de nom: *Instrument d'évaluation des compétences personnelles et sociales au préscolaire

La recherche vise deux objectifs principaux: définir un certain nombre de composantes de la compétence personnelle et sociale de l'enfant de quatre à six ans qui importent dans son développement et sur lequel l'éducateur peut intervenir; élaborer et valider un instrument d'évaluation de ces composantes au niveau de la maternelle. Quatre chapitres: Contexte théorique - Description de l'expérimentation - Analyse des résultats - Recommandations.

L'##Instrument d'évaluation des compétences personnelles et sociales au préscolaire## (IECPSP) est divisé en sept catégories: 1. Intérêts, 2. Réaction à l'échec et au succès, 3. Attitudes au travail, 4. Sens des responsabilités, 5. Réaction dans une situation nouvelle, 6. Relations avec les pairs, 7. Relations avec l'adulte. Après un travail de conception et de pré-expérimentation, l'instrument a été administré deux fois en 1979-1980, à cinq mois d'intervalle, à 211 enfants du niveau maternelle, à leurs onze enseignants et à leurs parents. Un guide d'observation est également destiné à l'enseignant et un questionnaire d'évaluation du test a été adressé à cinq spécialistes. Les instruments sont reproduits en annexe.

Suite à l'analyse des résultats, le nombre d'items a été réduit de 53 à 44 et ceux-ci présentent un niveau de difficulté satisfaisant. Les résultats des enfants se distribuent à peu près normalement et sont influencés par l'âge et le sexe. La fidélité dans le temps est restreinte: rôle du facteur âge. Enfin, le test possède une bonne consistance interne tant au niveau global que pour les garçons et les filles pris séparément. L'IECPSP semble donc offrir des possibilités intéressantes, encore qu'il y ait lieu d'approfondir et de généraliser

E

les résultats de cette étude.

Type de document: r
Auteur de l'analyse: ar

E D U Q 8170591

Gouvernement du Québec
Ministère de l'Éducation
1035, rue De La Chevrotière
Québec (Québec) G1R 5A5

3e copie

75-77

Rapport - Final

Chomedey-de-Laval

1001

E D U Q 8170591

SERVICE DE RECHERCHE ET EXPERIMENTATION DE LA D.G.D.P.

PROGRAMME D'AIDE A LA RECHERCHE PEDAGOGIQUE

RAPPORT FINAL DU PROJET NO 75-77

ETUDE D'UN INSTRUMENT D'EVALUATION DE LA COMPETENCE PERSONNELLE ET SOCIALE AU PRESCOLAIRE

COUVRANT LES ANNEES SCOLAIRES 1975-1976 à 1979-1980

PREPARE PAR: Hermann Duchesne, M. Ps.
Responsable professionnel de recherche
681, rue Querbes
Outremont, P.Q. H2V 3W6
Tél. (514) 272-8035

Transmis au Service de Recherche et Expérimentation
en janvier 1981.

COMMISSION SCOLAIRE CHOMEDEY DE LAVAL

Table des matières

Sommaire iv

Introduction 1

Chapitre premier - Contexte théorique 3

Approches psychologiques en éducation 4

Techniques d'évaluation 42

Position du problème et objectifs 51

Chapitre II - Description de l'expérimentation 53

Sujets 55

Matériel 58

Déroulement de l'expérimentation 62

Chapitre III - Analyse des résultats 65

Méthodes d'analyse 66

Analyse des résultats 69

Difficulté des items 70

Normalisation 81

Questionnaire aux spécialistes (pertinence des items). 88

Pertinence des catégories de l'IECPSP 103

Influence de diverses variables sur les scores (répondants, âge, sexe, niveau socio-économique) 112

Analyse de la fidélité 140

Utilisation du guide d'observation 144

Table des matières (suite)

Chapitre IV - Recommandations..... 151

Résumé et conclusion..... 157

Appendice A - Instrument d'évaluation des compétences personnelles et sociales au préscolaire: Guide d'utilisation... 163

Appendice B - Questionnaire pour l'étude de la pertinence du contenu de l'IECPSP et commentaires des spécialistes.. 253

Appendice C - Tableaux des données brutes..... 285

Appendice D - IECPSP: Guide d'observation..... 321

Références..... 376

Sommaire

Dans le but d'aider les éducateurs du préscolaire dans leur tâche d'évaluation du développement des enfants âgés de 4 à 6 ans, un certain nombre de variables importantes de la personnalité sont identifiées et l'Instrument d'évaluation des compétences personnelles et sociales au préscolaire (IECPSP) est élaboré et validé de façon empirique.

Les résultats indiquent que la majorité des items de l'IECPSP sont valables pour l'évaluation des variables identifiées, que la formulation des consignes et la forme de l'instrument sont suffisamment concrètes et adaptées à l'âge des enfants de maternelle, et que le test possède une consistance interne adéquate. De plus, les scores au test ont tendance à se distribuer de façon à peu près normale pour les enfants âgés en moyenne de 5,6 ans. Les scores évoluent avec l'âge et sont influencés par le sexe des enfants examinés. Ces influences de l'âge et du sexe sont en accord avec les résultats d'autres recherches antérieures et doivent être pris en considération dans l'interprétation des résultats.

Cependant, les résultats obtenus jusqu'à maintenant ont un caractère local et non généralisable. Certains items et catégories demandent une étude plus approfondie, et une vérification des résultats présentés dans ce rapport se doit d'être faite avant de proposer l'utilisation de l'IECPSP aux éducateurs.

Introduction

Les éducateurs du préscolaire se voient actuellement confier la tâche de promouvoir le développement harmonieux de toutes les dimensions de la personnalité de l'enfant. Malheureusement, on constate que la majorité d'entre eux, du moins au Québec, consacrent la plus grande partie de leur atttention et de leur temps au développement psychomoteur, perceptuel et cognitif, au détriment des aspects émotifs et sociaux. Ce phénomène s'explique, selon Waller (1973) par le manque d'une information générale structurée disponible à l'éducateur, de même que par la quasi-absence d'une instrumentation adéquate pour l'évaluation des dimensions émotives et sociales. Ce sont ces lacunes que cherche à combler, partiellement bien sûr, la présente recherche.

Ainsi, il faut se demander d'une part, à partir de la littérature, quelles sont les approches théoriques pouvant expliquer ou décrire le développement émotif et social de l'enfant d'âge préscolaire (4 à 6 ans approximativement) et voir dans quelle mesure il est possible de présenter ces données d'une manière facilement accessible à l'éducateur. Il s'agit de dégager des définitions opérationnelles des composantes émotives et sociales de la personnalité dans le but, par la suite de fournir à l'éducateur un instrument qui puisse l'aider dans son travail quotidien en rendant plus concrètes les données théoriques, et en fournissant des points de repère pour l'évaluation de l'enfant sur le plan socio-émotif.

Chapitre premier:

Contexte théorique

Depuis le début du siècle, plusieurs approches psychologiques ont influencé l'évolution de l'éducation préscolaire en apportant différentes conceptions du développement socio-émotif de l'enfant, et en permettant l'élaboration de diverses techniques d'évaluation. Le contexte théorique et expérimental décrit donc brièvement ces approches psychologiques et les types de techniques d'évaluation existant actuellement.

Approches psychologiques et éducation

Les approches psychologiques expliquant le développement émotif et social sont nombreuses et diversifiées. C'est pourquoi, pour en faciliter l'étude, on peut, comme le font Frost et Kissinger (1976), les regrouper en cinq catégories, soient les approches psycho-sexuelles, normatives-maturationnelles, behaviorales-environnementales, cognitives-interactionnelles et humanistes. Ce regroupement peut sans doute être critiqué, mais il offre l'avantage de donner une vue globale facilement compréhensible d'une multitude de données qui, à prime abord, semblent disparates.

A. Approches psycho-sexuelles

Les approches psycho-sexuelles prennent racine dans la théorie psychanalytique freudienne. Selon cette théorie, comme le

soulignent Baldwin (1967) et Loevinger (1976) le développement se décrit en faisant appel à deux processus intimement liés. Le premier la maturation de "l'ego" ou du "moi", se fait sur un mode plutôt cognitif, et résulte dans la prise de conscience et l'acceptation croissante du principe de réalité, de même que dans la formation de mécanismes secondaires tels la capacité de neutralisation ou de dérivation des affects, la mise en place graduelle des mécanismes de défenses et la compréhension de plus en plus différenciée des relations interpersonnelles. Le second, la maturation psycho-sexuelle, se fait à travers une série de stades (oral, anal, phallique ou oedipien, latence...) où l'enfant expérimente gratifications et frustrations libidinales caractéristiques. La manière dont l'enfant vit et résoud les conflits propres à chacun de ces stades aura une influence déterminante dans la formation d'une personnalité adulte, plus ou moins pathologique.

Cependant, Freud lui-même (1947, 1948, 1955) s'est peu intéressé au développement normal de l'enfant. Il met l'accent principalement sur la maturation psycho-sexuelle, et dans ce domaine, ses découvertes résultent de l'étude des problèmes de la personnalité et sont particulièrement utiles pour le diagnostic et la thérapie individuelle. Aussi, dans une perspective d'éducation, elles s'avèrent relativement peu utilisables. Même s'il sait que l'enfant de 4, 5 et 6 ans est aux prises avec le conflit oedipien, dont la résolution est à la base l'identification sexuelle et de la formation du surmoi, dû à l'introjection des valeurs, des règles et les lois imposées par les parents, l'éducateur peut difficilement intervenir dans ce processus lequel se passe généralement

du niveau de l'inconscient et est lié directement à la structure familiale, sur lequel il ne possède virtuellement aucun pouvoir. Il faut donc chercher chez les néo-psychanalistes une explication du développement de l'enfant qui soit plus productive sur le plan éducatif.

Dans ce sens, Erikson (1950, 1968) semble une figure prédominante. Il donne un extension intéressante à la théorie psychanalytique freudienne d'une part en y incluant les forces de l'être humain, tout autant que ses faiblesses, et d'autre part, en accordant une importance particulière à l'expérience sociale et culturelle dans le développement de la personnalité.

Pour décrire le développement, Erikson (1950) fait appel à une série d'étapes ou "crises-psycho-sociales" (Steinberg, 1975) que l'individu doit franchir graduellement tout au long de sa vie.

A l'âge préscolaire (de 4 à 6 ans environ) l'enfant se trouve à l'étape de "l'initiative vs la culpabilité" dont la caractéristique principale est d'être "l'âge du jeu". Déjà muni d'un sens du pouvoir qu'il exerce sur son environnement, de même que de capacités accrues dans ses habiletés cognitives, linguistiques et motrices l'enfant est maintenant capable de s'engager d'une manière énergique et déterminée dans toutes sortes d'activités.

Si ces activités ont généralement un caractère ludique, elles permettent néanmoins à l'enfant d'acquérir la maîtrise de multiples compétences. Dans ses jeux avec ses pairs, il expérimente des rôles divers,

il apprend la coopération, à suivre ou à mener un groupe. Ses fantaisies lui servent également dans le développement d'une identification avec l'adulte. Cette identification se fait d'abord avec les figures parentales de même sexe, mais l'expérience sociale de l'enfant déborde bientôt le cadre familial et la société offre alors un certain nombre d'adultes idéaux reconnaissables par leurs uniformes et leurs fonctions. Ceux-ci alimentent davantage l'imagination de l'enfant, tout en lui fournissant l'occasion d'expérimenter des rôles nouveaux.

Cette activité parfois débordante sur le plan ludique est une indication que l'enfant d'âge préscolaire est avide d'apprendre et qu'il peut profiter de la présence d'un éducateur (voir Smart et Smart, 1973).

Le danger de cette période réside dans le fait que l'exhubérance de l'enfant l'amène souvent à outrepasser ses propres capacités d'exécution, de même que ses fantaisises peuvent porter sur des êtres et des buts qui sont hors de sa portée. L'enfant doit alors résister aux sentiments de malaise et de culpabilité et développer ainsi une certaine conscience morale. Celle-ci ne doit pas être perçue uniquement comme l'introjection des restrictions parentales et sociales qui oppriment ou empêchent l'enfant d'agir, mais encore comme l'établissement de points de repère qui lui indiquent quelles sont les limites où il lui est possible d'orienter son action. La présence d'un guide pour aider l'enfant à résoudre les conflits propres à cette étape s'avère un atout important dans la mesure où ce guide sait respecter, comprendre et apprécier les manifestations diverses de l'initiative de l'enfant de même que son effort pour découvrir sa propre personnalité (Gardner, 1964).

Si Erikson (1950) se situe en continuité directe avec l'approche psychanalytique freudienne classique, dans le sens où il explique le développement en faisant référence à l'expérience passée de l'enfant, d'autres auteurs s'en écartent davantage en insistant sur la personnalité de l'enfant face à son avenir. Même si ces auteurs travaillent principalement dans une perspective thérapeutique, comme l'affirment Frost et Kissinger (1976) leurs visions du fonctionnement de la personnalité ont une influence grandissante dans le contexte de l'éducation.

Glasser (1965) propose la "thérapie de la réalité" qui vise à augmenter la responsabilité du patient (enfant) face à son comportement présent. Dans l'esprit de l'auteur, même si l'enfant cherche des raisons pour expliquer son comportement, celui-ci ne sera pas modifié tant et aussi longtemps qu'il ne sera pas aidé à en prendre de plus en plus la responsabilité.

Appliquée à l'éducation, cette approche peut se résumer en cinq (5) étapes pour aider l'enfant dans son développement affectif:

1. Amener l'enfant à une prise de conscience de son comportement actuel, tel qu'il se présente, en rejetant toute justification ou excuse.
2. Amener l'enfant à juger de la valeur de son comportement, avec le support et l'aide de l'adulte, et directement en fonction de la réalité présente.
3. Amener l'enfant à considérer les conséquences possibles de son comportement.

4. Amener l'enfant à se demander si les conséquences anticipées sont vraiment celles qu'il désire. L'enfant doit ici être aidé à faire le lien entre son jugement sur la valeur de son comportement et sur ses conséquences possibles.
5. Amener l'enfant à prendre la responsabilité de son propre comportement en lui demandant ce qu'il va faire maintenant, quel est son plan d'action.

On voit ici que la "thérapie de la réalité" met l'accent sur la prise de conscience du comportement observable dans son rapport avec la réalité actuelle. L'instrument par excellence de cette prise de conscience consiste dans l'expression verbale. L'aide apportée par l'éducateur dans ce travail peut se faire sur une base individuelle, autant que collective, et ce dès l'âge préscolaire. D'après Genthner (1980), la responsabilité personnelle semble avoir des implications sur le plan développemental. Même si le jeune enfant est d'abord entièrement dépendant de l'adulte, à mesure qu'il devient plus mature, cet état de dépendance tend à diminuer graduellement pour être remplacé par une autonomie et une responsabilité plus grande. Ainsi, à tout âge on peut s'attendre à ce que l'individu développe une responsabilité relative, à l'intérieur des limites qui sont les siennes.

Une autre approche thérapeutique, l'analyse transactionnelle (Berne 1972, Harris 1967) met l'accent sur l'analyse des interactions entre les personnes. La théorie de l'analyse transactionnelle est basée sur la définition de trois fonctions du moi: le Parent, l'Adulte et

l'Enfant, lesquelles fonctions peuvent être observées directement à partir des comportements tangibles de l'individu, et sont du registre du conscient. Ceci les distinguent des trois concepts psychanalytiques du ça, du moi et du surmoi, lesquels ne peuvent être observés directement et sont du registre de l'inconscient (Dusay & Streiner, 1976).

Sur le plan développemental, Le Parent, l'Enfant et l'Adulte sont présents dès le tout jeune âge. Le Parent est constitué par l'enregistrement des joies, des peines, des permissions, des défenses, etc. provenant des figures parentales. Comme le tout jeune enfant n'est pas encore équipé pour interpréter ces divers comportements parentaux, il les intègre très fidèlement, tels qu'ils se présentent à lui. Aussi, les manifestations du "Parent" dans la personnalité de l'individu ont un caractère archaïque et automatique. Toutefois elles ne sont pas fixées définitivement dans la personnalité et peuvent se modifier avec le temps et les expériences subséquentes. L'Enfant, pour sa part, est l'enregistrement des réponses internes du jeune enfant face à ce qu'il voit et entend. Etant donné que le jeune enfant ne possède pas un langage très développé, ces réponses prennent surtout la forme de sentiments qui se manifestent d'une manière primitive verbale ou non verbale. Enfin l'Adulte commence à se développer dès que l'enfant est capable de se déplacer, d'explorer, de manipuler, d'expérimenter de plus en plus librement son environnement. Il accumule ainsi une information qui sera traitée mentalement d'une manière de plus en plus logique et directe, dépourvue d'émotions. Le développement de l'Adulte permet à

à l'enfant de différencier graduellement entre les expériences qui lui ont été enseignées ou démontrées (Le Parent), ce qu'il a ressenti ou élaboré en fantaisie (l'Enfant) et la réalité telle qu'il l'expérimente lui-même (l'Adulte) (Harris, 1967).

L'utilisation de ces trois fonctions du moi en thérapie vise essentiellement à faire prendre conscience aux patients de leurs manifestations respectives et à décontaminer l'Adulte de l'influence négative du Parent et de l'Enfant. Toutefois chez l'enfant d'âge préscolaire, on peut difficilement considérer l'analyse transactionnelle en terme thérapeutique.

Chez l'enfant qui entre en maternelle ces trois fonctions sont encore en formation, c'est pourquoi l'application des principes de l'Analyse Transactionnelle doit se faire dans une perspective préventive. Il s'agit, pour l'éducateur, de promouvoir des relations de type "Adulte" entre lui-même et les enfants, de telle sorte qu'il devienne un exemple pour l'Adulte qui émerge chez l'enfant. D'autre part, il doit chercher à renforcer les manifestations saines de l'Adulte chez l'enfant.

Les quelques approches présentées ici, comme on peut le voir, diffèrent grandement dans leur explication du développement de la personnalité de l'enfant. Ces écarts ne sont pas uniquement terminologiques, mais dépendent surtout du point de vue particulier adopté par les auteurs, qu'ils mettent l'accent sur les influences passées ou présentes, conscientes ou inconscientes.

Cependant, elles possèdent en commun le fait de considérer le développement personnel principalement comme le résultat d'un processus de structuration interne de l'expérience vécue. Dans ces grandes lignes, ce processus est en quelque sorte généralisable pour tous les enfants. Toutefois la diversité et la complexité des influences internes et externes nous obligent à considérer chacun d'eux dans son individualité propre, si l'on veut intervenir dans ce processus. De plus, comme ces approches résultent de préoccupations thérapeutiques, on peut sans doute en tirer certains moyens d'action pour prévenir le développement pathologique, même si ces moyens ont souvent un caractère artificiel et s'intègrent de façon plus ou moins satisfaisante aux expériences habituelles de l'enfant.

Cependant, il ne faut pas assimiler la prévention de la pathologie avec la promotion du développement normal. Dans cette optique, les approches psycho-sexuelles nous offrent peu de renseignements. C'est pourquoi, il convient de pousser plus loin notre investigation en considérant d'autres types d'approches, plus explicites sur ce qu'est un enfant normal.

B. <u>Les approches normatives - maturationnelles</u>

En ce qui concerne les approches normatives-maturationnelles, il faut insister en particulier sur les travaux de Gesell (1945, 1948). L'influence de cet auteur en éducation est encore aujourd'hui considérable, et ce d'une double manière.

Tout d'abord, Gesell explique le développement principalement en terme de maturation. Selon cet auteur, l'enfant possède, sous forme de potentiel inné, tout ce qui lui est nécessaire pour développer une personnalité normale. A mesure que le temps passe, il devient physiologiquement et psychologiquement prêt à actualiser ce potentiel, dans la mesure où l'environnement lui fournit les stimulations appropriées et adaptées à ses capacités.

Le concept de maturité, comme Gesell (1953) le dit lui-même est un concept naturellement relatif, en ce sens qu'il est intimement lié à l'âge chronologique de l'enfant. Un enfant de quatre ans est plus mature qu'un enfant de trois ans, et celui-ci plus mature qu'un enfant de deux ans. Toutefois, comme la maturation est un processus continu, les changements qui se produisent graduellement dans les comportements de l'enfant peuvent facilement passer inaperçus. Cet aspect est d'autant plus vrai vers l'âge de cinq ans, puisqu'à cet âge on constate un ralentissement dans la vitesse du développement. Il devient alors important d'établir un système de référence qui facilite la prise de conscience des changements qui se produisent chez l'enfant. Et c'est dans l'élaboration de ce système de référence que se situe la seconde influence de Gesell.

Par observation systématique, il définit un profil développemental hiérarchique et établit des normes relatives à l'âge d'apparition de divers comportements. Son observation porte toutefois uniquement sur des "enfants intelligents jouissant d'un niveau de vie sociale et économique élevé dans la société américaine" (Gesell, 1953, p.49)

Ce profil peut servir à identifier et interpréter l'état du développement des enfants, à déceler les écarts de développement d'un enfant à l'autre, ou encore chez un même enfant, d'une dimension de sa personnalité à l'autre.

Dans le contexte de l'éducation, ces profils développementaux ont été particulièrement utilisés pour la détermination d'objectifs pédagogiques concrets et opérationnels, c'est-à-dire définis en terme de comportements précis à actualiser chez l'enfant. De plus, ils ont orientés l'observation des écarts de développements individuels, de telle sorte que l'éducation puisse mieux répondre aux caractéristiques et aux besoins particuliers de chaque enfant.

Pour le niveau d'âge qui nous préoccupe, soit environ cinq ans, on peut faire ressortir ici les caractéristiques principales énoncées par Gesell (1953).

L'enfant de cinq ans possède déjà une individualité prononcée en ce qui concerne ses capacités, aptitudes, qualités, etc., mais cette individualité reflète son niveau de développement, qui est celui de cinq ans. De façon générale, l'enfant de cet âge est relativement paisible, retenu, amical envers son entourage. Il se sent à l'aise dans son univers qui est encore premièrement sa famille. S'il peut s'adapter à la vie de la maternelle, il ne la supporte pas très bien si elle représente trop d'aventures nouvelles. La réalité familière dont il commence à prendre conscience représente pour lui assez de nouveautés, ce qui se manifeste au niveau de ses jeux où il aime à reproduire

des situations familières (père, mère, situations domestiques, etc.).

Dans ses rapports avec son entourage, il est plutôt conformiste et produit une impression favorable. Il sait réclamer l'aide de l'adulte quand elle lui est nécessaire, il cherche son soutien et appui, accepte qu'on l'instruise, aime les petites responsabilités et privilèges, se plie facilement aux conventions sociales. Avec ses pairs, il aime jouer en petits groupes, bien que son jeu soit plus individuel que collectif. Il n'est pas spécialement égoïste ou autoritaire, ayant ainsi tendance à bien s'entendre avec ses camarades, malgré les controverses qui peuvent surgir dans l'attribution des différents rôles du jeu. Toutefois, dans toutes ses relations sociales, l'enfant a de la difficulté à percevoir les différences entre son point de vue et celui des autres, il demeure très égocentrique.

Sur le plan de l'expression des émotions, l'enfant a acquis de nouveaux contrôles inhibiteurs qui rendent ses réactions plus équilibrées et lui confèrent une certaine assurance dans la résolution des problèmes. Cependant dans des situations difficiles, même s'il cherche à ne pas perdre contenance, il pleure facilement, et peut même se fâcher et dire des sottises, bien que ce comportement soit moins fréquent qu'à quatre ans. L'utilisation plus grande du langage devient un substitut qui permet une diminution de la violence physique.

Au niveau du "moi", l'enfant de cinq ans est relativement mature. Il est plus conscient de ses actes et de leurs rapports avec

les gens et le monde qui l'entourent. Il possède une mémoire remarquable pour les faits passés, même si son intérêt primordial se situe dans "l'ici et maintenant".

D'autre part, ses intérêts sont diversifiés: peinture, dessin, coloriage, découpage, bricolage, constructions avec blocs, jeux symboliques, jeux moteurs tels que grimper, sauter, glisser, faire des acrobaties, etc... Il aime également écouter une histoire, regarder des livres de contes illustrés, copier des lettres et des chiffres, écouter de la musique, jouer de certains instruments, danser, etc. En ce qui concerne l'école, les filles semblent l'aimer davantage que les garçons qui s'en plaignent plus facilement. Enfin, l'enfant de cinq ans possède un certain sens moral. Il est sensible à la récompense et à la punition. Il aime faire les choses comme elles doivent être faites, et il ressent le blâme et la honte quand il lui arrive de se comporter d'une manière qu'il trouve inacceptable, ayant appris les règles imposées par les adultes.

Il semble que la description de l'enfant de cinq ans faite par Gesell (1953) soit encore aujourd'hui généralement valable. Aussi, même si les données de cet auteur se sont vues en quelque sorte complétées et raffinées par l'apport de résultats de recherches ultérieures, nous pensons qu'il est suffisant, dans le cadre de notre recherche, de nous limiter à la présentation des éléments originaux, puisque notre but n'est que de donner une idée gloable des approches normatives maturationnelles.

Comme on peut le voir, ces approches nous fournissent surtout une description concrète du comportement de l'enfant dont le développement est expliqué en terme de processus internes maturationnels, même si l'on y tient compte de l'influence de l'environnement. C'est toujours l'enfant qui s'approprie, analyse et traite à sa façon ces influences. D'autres approches refusent de considérer ces processus internes dans leur explication du développement. Ce sont bien sûr, les approches behaviorales-environnementales que nous présentons ci-après.

C. Approches behaviorales-environnementales

Les approches hebaviorales-environnementales proviennent des travaux de Skinner (1938, 1953, 1968) et de ses prédécesseurs ou contemporains tels Watson (1930), Thorndike (1913) et Hall (1943). Dans l'optique de ces auteurs, l'enfant est perçu comme un être passif, réceptif, façonné par l'environnement selon les principes du conditionnement opérant. En résumé le développement de l'enfant peut se décrire ainsi: l'environnement physique et humain lui fournit un certain nombre de stimuli qui produisent chez lui une ou plusieurs réponses. Ces réponses ont des effets qui peuvent être perçus comme agréables ou désagréables et que l'on appelle "renforcement". Un renforcement positif ou agréable augmente la probalité d'apparition ultérieure du comportement, alors qu'un renforcement négatif ou désagréable produit une diminution de la probalité d'apparition du comportement. La complexification et le hiérarchisation des stimuli et des contingences de renforcement produisent graduellement une augmentation du répertoire de réponses de l'enfant, de

même qu'une différentiation progressive dépendant de la nature des stimuli. L'ensemble des diverses réponses apprises par l'enfant contituent en quelque sorte sa personnalité.

Cette explication du développement ne fait appel, en principe, à aucun processus de structuration interne de l'expérience. La responsabilité première du développement est lié aux contingences de renforcements externes. Toutefois, comme le fait remarquer Baldwin (1967) plusieurs théoriciens ont utilisé le langage behavioral de stimulus-réponse pour transcrire les explications de développement fournies par d'autres approches, notamment les approches psycho-sexuelles. Ce faisant, ils ont étendu la signification du concept de stimulus pour inclure tous les facteurs autant internes et qu'externes qui peuvent produire un comportement. La réponse peut prendre la forme d'une pensée, d'une perception, d'une émotion tout autant que d'un comportement moteur. Cette extension des concepts de base s'avère pour Baldwin (1967) quelque peu subjective et spéculative, de même que difficilement vérifiable par la recherche empirique.

Dans le contexte scolaire, on peut relever deux applications des principes du conditionnement opérant. Une première réside dans l'élaboration de programmes d'enseignement micro-gradués utilisant abondamment le renforcement positif de nature sociale ou matérielle. L'objectif de tels programmes est de faciliter l'apprentissage en présentant des tâches organisées de manière séquentielle et hiérarchique correspondant aux capacités de l'enfant, et de lui faire vivre à travers ces

tâches, le plus grand nombre d'expériences de succès possible. La seconde application découlant de préoccupations plus thérapeutiques consiste dans la vulgarisation auprès des éducateurs des principes de modification du comportement. L'éducateur est ici incité dans un premier temps à observer systématiquement et objectivement en terme de fréquence, durée ou intensité, les comportements qu'il juge non appropriés chez ses élèves, et à déterminer quels sont, dans l'environnement, les éléments susceptibles de renforcer positivement ces comportements. En deuxième lieu, il doit chercher à modifier, dans un programme formel, les contingences de renforcements de telle sorte que les comportements non appropriés cessent d'être renforcés positivement, alors que les comportements appropriés seront renforcés davantage. Par l'application de ce programme formel de modification du comportement, et l'observation périodique de ses effets, l'éducateur parvient à régler un certain nombre de problèmes d'adaptation et d'apprentissage qui se posent en classe. Comme le soulignent Otis et al. (1974) les recherches dans ce domaine ont principalement portées sur les comportements sociaux, les comportements verbaux et les comportements d'attention à la tâche, de même que sur les comportements de rendement dans les matières académiques.

Même si les approches behaviorales-environnementales sont sans doute très objectives et utilisent abondamment la recherche empirique comme support, il n'en demeure pas moins que leur refus de considérer les processus internes de structuration de l'expérience les rend, pour plu-

sieurs, relativement incomplètes, d'où l'importance de considérer également d'autres approches.

D. Les approches cognitives-interactionnelles

Les approches cognitives-interactionnelles incluent principalement la théorie du développement cognitif de Piaget (1951, 1967, 1968). Contrairement aux approches behaviorales-environnementales, Piaget (voir Baldwin, 1967) considère que l'enfant est un organisme actif, qui acquière constamment de nouvelles actions et les organise en groupements opérationnels. L'enfant cherche à comprendre le monde qui l'entoure et à résoudre les conflits inévitables qui se posent par une action directe sur les objets et les personnes.

Piaget explique le processus du développement en faisant appel à quatre groupes de facteurs: 1) des facteurs maturationnels, 2) les résultats de l'expérience de l'enfant dans son interaction avec l'environnement, 3) les résultats de l'enseignement explicite ou implicite fait à l'enfant par les autres personnes de son environnement et 4) le processus d'équilibration. De ces quatre groupes de facteurs, le processus d'équilibration est sans doute celui qui caractérise le plus la théorie piagétienne. Il peut se décrire ainsi: l'enfant, à travers ses expériences avec l'environnement ou par apprentissage social, acquière graduellement une certaine quantité d'informations qui sont au départ relativement peu intégrées ou organisées d'une manière cohérente. Ces informations constituent les éléments d'un système opérationnel, mais

le fait que ceux-ci ne soient pas organisés place l'enfant en situation de conflit, le met en contradiction avec lui-même, ses idées et croyances ne résistant pas à une confrontation avec le monde extérieur. L'enfant se voit alors forcé de réorganiser les informations qu'il possède, à les harmoniser les unes avec les autres, ce qui constitue le processus d'équilibration. Il en résulte chez l'enfant un système de croyances cohérent, harmonieux et équilibré. Ainsi, en accord avec ce processus d'équilibration, le développement de l'enfant se trouve décrit par une série de stades: sensori-moteur, pré-opératoire, opératoire concret et opératoire formel, possédant chacun leurs périodes de conflits propres qui se résolvent par l'atteinte d'un certain équilibre caractéristique.

Le stade qui nous intéresse plus particulièrement ici est le stade pré-opérationnel lequel se divise en deux phases: la phase pré-conceptuelle allant de 2 à 4 ans environ, et la phase intuitive, allant de 4 à 7 ans. La phase pré-conceptuelle se caractérise principalement par le développement de la fonction symbolique, qui se manifeste dans l'acquisition du langage et à travers le jeu. La phase intuitive pour sa part, marque le début d'une certaine décentration de l'enfant par rapport à son propre point de vue. Pendant cette phase, il développe un mode de fonctionnement qui lui permet de considérer différents points de vue et informations provenant de sources diverses. Toutefois, il est encore incapable d'intégrer ces différents points de vue, et s'il arrive parfois à solutionner certains problèmes, il le fait sur un mode perceptuel, intuitif, sans en avoir une représentation conceptuelle claire.

Ces caractéristiques générales du stade intuitif s'appliquent au développement de plusieurs facettes de la personnalité de l'enfant. Comme l'affirment Piaget et Inhelder (1971), les aspects affectifs, sociaux et cognitifs de la conduite sont en fait indissociables.

Pour ces auteurs, le terme de social correspond à deux réalités distinctes: 1) les relations entre l'enfant et l'adulte qui se caractérisent d'une part par la transmission éducative de connaissances, et d'autre part qui sont sources de sentiments spécifiques de type moraux; 2) les relations entre enfants-enfants, et enfants-adultes qui permettent au processus de socialisation de s'actualiser et de progresser. Au niveau préopératoire, les échanges sociaux sont encore très egocentriques réflétant le manque de dissociation entre le point de vue propre de l'enfant et celui des autres. Les règles sociales et morales sont intégrées d'une manière rigide et acceptées comme nécessaire (réalisme moral), puisqu'elles sont imposées par les adultes ou les ainés. Dans son comportement toutefois, l'enfant les traite à sa façon, au gré de ses fantaisies. Dans ses jeux et ses conversations, il joue et parle pour lui-même, tout en éprouvant le besoin de se rapprocher des autres, de jouer comme eux, d'avoir des interlocuteurs. Toutefois, l'enfant est encore incapable de coopération et de communication véritable avec son entourage.

Constance K. Kamii (1971) s'est attachée à développer un programme d'éducation préscolaire basé sur les principes de la théorie piagetienne. Elle y identifie quatre catégories d'objectifs touchant 1) le développement socio-émotif, 2) le développement perceptivo-moteur, 3) le

développement cognitif et 4) le développement du langage. Nous nous attarderons principalement ici aux objectifs socio-émotifs, puisqu'ils touchent davatange à nos préoccupations.

Selon Kamii (1971) l'éducation préscolaire devrait chercher à développer les caractéristiques socio-émotives suivantes. Tout d'abord, au niveau de la relation avec l'adulte, elle note la "dépendance envers l'éducateur", et le "contrôle interne". La "dépendance" se définit comme la recherche saine du support émotionnel de l'adulte en terme d'attention, d'aide, de reconnaissance, tout autant que de contact physique. La dépendance émotionnelle permet à l'éducateur d'entrer en contact plus facilement avec l'enfant et de l'influencer dans ses apprentissages et sa socialisation. D'autre part la dépendance est un atout important pour le développement du "contrôle interne", lequel se définit comme la capacité de l'enfant de se comporter en accord avec les standards ou attentes du milieu, que l'adulte soit présent ou non.

En ce qui concerne les relations avec ses pairs, l'éducateur devrait s'efforcer de développer chez l'enfant la tendance à interagir de plus en plus avec les autres enfants, de même que la capacité de bien s entendre avec eux. Pour ce faire, l'enfant doit apprendre à partager, attendre son tour, accepter le point de vue des autres, etc.

Enfin, en relation avec l'école et le travail scolaire, l'éducateur devrait porter une attention particulière pour que l'enfant se sente sécure à l'école, qu'il développe un confort émotionnel favorable

aux apprentissages. De plus, la motivation au travail et la fierté face aux accomplissements ne sont pas à négliger. La motivation au travail réfère à la capacité de l'enfant 1) de s'engager dans diverses activités, 2) de persévérer dans celles-ci jusqu'à ce qu'elles soient complétées, et 3) de bien accomplir ses tâches. La motivation au travail implique que l'enfant est capable de réfléchir avant d'agir et s'oppose donc à l'impulsivité. D'autre part, l'enfant d'âge préscolaire (4 à 6 ans) est naturellement très fier de ses accomplissements ou réussites. Les deux derniers objectifs socio-émotifs mentionnés par Kamii(1971) sont la curiosité et la créativité. La curiosité implique que l'enfant s'engage activiment dans de multiples activités nouvelles, qu'il cherche à expérimenter et à acquérir des connaissances nouvelles plutôt que d'attendre passivement que l'éducateur les lui enseigne. La créativité pour sa part, consiste dans la capacité de l'enfant de fournir plusieurs idées, plusieurs solutions à divers types de situations ou problèmes qui se posent. Il est important pour l'éducateur de montrer à l'enfant qu'il existe plusieurs façons de répondre aux problèmes et non seulement une seule réponse correcte.

Parallèlement à la théorie piagetienne, un autre auteur, White (1959), propose une explication quelque peu différente du développement de l'enfant, mais qui peut également s'inclure dans les approches cognitives-interactionnelles.

White (1959) propose d'utiliser le terme de compétence pour qualifier un ensemble de comportements de l'enfant, incluant toutes les

formes d'exploration, d'expérimentation, de manipulation, ou de modification de l'environnement, que ce soit sur un mode cognitif, perceptuel ou moteur. En effet, ces comportements ont un dénominateur commun: ils font tous parti du processus par lequel l'enfant développe la capacité d'interagir d'une manière efficace avec son environnement.

Cette capacité ou compétence est sans doute le fruit d'un long apprentissage. Sans nier l'importance des attributs innés et de l'influence de la maturation physiologique chez l'enfant, White (1959) insiste sur le fait que c'est par ses diverses transactions avec l'environnement que l'enfant découvre graduellement les effets qu'il peut produire sur celui-ci et inversement que l'environnement peut produire sur lui. Il apprend donc à être de plus en plus efficace dans son action sur le milieu, à produire les effets recherchés de la manière la plus directe et économique possible.

L'apprentissage de la compétence ne peut se faire entièrement au gré du hasard. En reprenant les observations faites par Piaget (1952) sur le comportement du jeune Laurent, White (1959) démontre que l'activité de ce dernier sur les objets qui l'entourent est le fruit d'un intérêt dirigé, sélectif et persistant visant à reproduire des effets plaisants découverts par hasard. Un tel intérêt suppose l'existence d'une motivation particulière, intrinsèque qu'il appelle la "motivation de compétence".

La motivation de compétence n'est pas conçue en terme de déficit de l'organisme qui chercherait à revenir à un état d'équilibre homéostatique, comme c'est le cas, par exemple, des motivations primaires de la faim ou de la soif.

Au contraire, la motivation de compétence agit au moment où l'organisme est en état d'équilibre et dans la mesure où l'environnement offre un certain niveau de complexité permettant l'exploration et l'expérimentation d'effets nouveaux. Elle cesse d'agir lorsque la situation a été explorée à un point tel qu'elle n'offre plus de possibilités nouvelles. Pour White (1959), la motivation de compétence a une valeur hautement adaptative, et elle trouve sa satisfaction, non pas dans l'apaisement d'un besoin, mais plutôt dans le développement d'un sentiment de compétence ou d'efficacité toujours plus grand.

Le sentiment de compétence doit être distingué de la compétence réelle, en ce sens qu'il consiste dans la perception subjective et affective de l'efficacité de l'action sur l'environnement. C'est par ses diverses expériences de succès dans ses transactions avec le milieu que l'enfant développe ce sentiment, lequel est à la base de la confiance en soi, de l'initiative et de l'autonomie.

Ainsi, on voit que White (1959) définit le concept de compétence comme principe intégrateur de toute l'activité de l'enfant qui vise à explorer, manipuler expérimenter et modifier l'environnement d'une manière de plus en plus efficace, Connolly et Bruner (1974), pour leur part donnent à ce concept une signification relativement semblable, tout en insistant davantage sur les habiletés nécessaires et essentielles pour une interaction efficace avec le milieu. Selon ces derniers auteurs, parler de compétence, c'est parler du "savoir comment", puisque la compétence implique l'action qui vise à modifier l'environnement aussi bien

que de s'y adapter.

Si, chez l'adulte, le terme de compétence réfère généralement à un ensemble d'habiletés spécifiques, dépendant des tâches particulières à accomplir, ces habiletés peuvent être perçues comme le résultat d'une différentiation graduelle d'habiletés générales, non-spécifiques dont le développement débute à la toute première enfance. On voit donc l'importance d'identifier ces habiletés générales et de travailler à leur perfectionnement chez le jeune enfant, dans la mesure où elles sont à la base de toute compétence ultérieure. Connolly et Bruner (1974) distinguent deux types d'habiletés non-spécifiques.

Le premier type, de nature cognitive, regroupe la capacité de sélectionner, dans l'environnement total, les éléments sur lesquels il est possible d'agir, la capacité de planifier et d'exécuter une action pour atteindre les objectifs auto-déterminés, la capacité d'utiliser les expériences de succès et d'échecs pour la formulation de nouveaux plans d'action. Le second, de nature émotive, comprend le sentiment d'être capable, d'être efficace, bases nécessaires de la confiance en soi, puisque celle-ci résulte du fait que l'enfant apprend qu'il peut faire des choses avec une certaine probabilité de succès, ou qu'il peut recommencer dans les cas d'échecs. Bien sûr, cette liste d'habiletés est loin d'être exhaustive, d'autant plus qu'elles résultent elles-mêmes du développement d'une multitude de sous-habiletés qui peuvent se combiner de différentes façons pour répondre aux caractéristiques particulières de la tâche à accomplir. La flexibilité dans la combinaison de ces

différentes sous-habiletés constitue une caractéristique extrêmement importante de la compétence. En effet, considérant d'une part l'influence cruciale que joue le milieu socio-culturel dans l'évolution de l'enfant, et d'autre part la diversité de ces milieux, on peut supposer que deux enfants, possédant les mêmes habiletés de base, mais appartenant à deux milieux socio-culturels différents développeront une compétence différente dépendant des caractéristiques de leur milieu respectif. Il faut insister ici sur le fait que bien qu'elle se manifeste par des activités de nature différentes d'un enfant à l'autre ou d'un milieu à l'autre, on ne peut juger de la valeur de la compétence de l'enfant en se basant sur la nature de ses activités. On doit plutôt chercher à voir dans quelle mesure ces activités, quelles qu'elles soient, démontrent que l'enfant interagit d'une manière efficace avec son milieu, qu'il répond aux caractéristiques propres à son milieu.

Si Connolly et Bruner (1974) discutent de la notion de compétence en termes plus opérationnels que ne le fait White (1959) il demeure que pour le praticien dont l'objectif est d'étudier et évaluer les manifestations de la compétence de l'enfant, d'une manière plus concrète il faut se tourner vers d'autres auteurs dont les recherches empiriques apportent un certain éclairage dans ce domaine.

Ali (1973) fait une recherche visant l'identification, la définition et la mesure des variables associées à la compétence chez l'enfant de 4 et 5 ans. Il définit la compétence comme étant "l'interaction transactionnelle entre un individu et l'environnement, laquelle résulte dans

un changement au niveau de la relation que l'individu entretien avec cet environnement"(1). Il en identifie pour fin d'analyse les composantes d'exploration et de manipulation de même que certaines dispositions émotionnelles. Une échelle d'évaluation ("rating scale") servant à mesurer différentes variables reliés à ces composantes est utilisée pour observer les enfants dans des situations expérimentales prédéfinies.

L'analyse des résultats de l'observation, par la technique d'analyse factorielle fait ressortir trois facteurs ou dimensions de la compétence chez l'enfant.

Le premier facteur, nommé "Compétence générale" regroupe les variables qui impliquent une interaction dynamique avec l'environnement matériel ou physique. Il s'agit principalement ici des comportements qui montrent que l'enfant cherche à devenir maître de son environnement dans le but de l'utiliser avec succès, tels que l'utilisation flexible du matériel, la coordination motrice, la dextérité, l'organisation de l'approche, l'attention presque "contemplative" portée à la tâche, la persévérance dans l'action, la manière appropriée d'utiliser le matériel pour atteindre certains objectifs.

Le second facteur, la "liberté émotionnelle", regroupe, pour sa part, ces variables telles que l'absence de peur ou de timidité pouvant

---

(1) (Ali, F. (1973) Dimensions of competence in young children, Genetic Psychology Monographs, 88, p. 309)

empêcher l'enfant d'agir, la capacité de montrer du plaisir à faire des activités non structurées, un haut niveau d'activité, l'absence d'anxiété, la recherche active d'attention et d'approbation de l'adulte, la capacité de montrer librement de la fierté face aux accomplissements, l'absence de comportements impulsifs.

Enfin, le troisième facteur, la "compétence intellectuelle" regroupe les items qui demandent un certain niveau d'habiletés cognitives combinées à la performance. On y retrouve principalement l'intérêt dirigé vers une tâche précise où l'enfant investit toute son énergie, en ignorant tous les autres stimuli de l'environnemnt, l'attention prolongée, la coordination motrice fine, l'utilisation de plusieurs comportements d'une manière séquentielle et reliée pour atteindre un objectif, l'utilisation appropriée du matériel, l'organisation de l'action, la création de possibilités nouvelles par les modifications apportées au matériel.

La correlation entre ces trois facteurs s'avère significative pour les facteurs I (compétence générale) et III (compétence intellectuelle), et non significative entre le facteur I et II (liberté émotionnelle) et entre les facteurs II et III. Ali tente d'expliquer ce phénomène en disant que le facteur I, "compétence générale", semble regrouper toutes les variables reliées à la compétence, autant celles qui s'avèrent générales que celles qui sont plus spécifiques, telles celles représentées par le facteur III, la compétence intellectuelle. Le facteur III peut en fait être considéré comme une sous-catégorie du facteur I.

D'autre part, l'absence de correlation entre le factuer II, liberté émotionnelle et les 2 autres facteurs suggère qu'il s'agit d'une composante non nécessaire de la compétence comportementale de l'enfant. Ali (1973) supporte cette affirmation par le fait que l'analyse de variance faite à partir des scores obtenues à ces 3 facteurs par les enfants de 4 ans et de 5 ans, indique une différence significative aux facteurs I et III, en fonction de l'âge. Les enfants de 5 ans sont significativement plus compétents que les enfants de 4 ans. Il n'y a pas de différence significative pour le facteur II entre les enfants de 4 et 5 ans. Il semble donc que les dispositions émotionnelles reliées à la compétence n'évoluent pas avec l'âge, (du moins au niveau d'âge limité étudié par Ali) alors que la compétence générale et intellectuelle subit une évolution importante, dû sans doute aux nouvelles possibilités offertes à l'enfant par la maturation, associées à l'accumulation d'expériences d'interaction avec l'environnement. On peut penser que l'interprétation proposée par Ali, à savoir que, le facteur II, liberté émotionnelle, ne serait pas un facteur nécessaire à la compétence est peut-être prématurée. En effet, on peut considérer ce facteur comme étant la manifestation à la fois de la motivation de compétence et du sentiment de compétence, tels que définis par White (1959) lesquels auraient un caractère plus stable que les manifestations observables de la compétence réelle, tout en étant tout aussi nécessaire que les deux autres facteurs.

Une autre recherche intéressante pour une définition opérationnelle de la compétence chez l'enfant d'âge préscolaire est celle de

Burton L. White(1973, 1978).

Constatant l'absence de description détaillée de la compétence de l'enfant de 6 ans, White (1973) et ses collaborateurs observent d'une manière intensive un échantillon de 400 enfants de milieu rural et urbain, de statut socioéconomique et de nationalités différentes. De cet échantillon original, 41 enfants sont sélectionnés dont la moitié sont jugés comme ayant une compétence générale très élevée, alors que l'autre moitié ont une compétence plutôt pauvre. Suite à une nouvelle période d'observation de huit mois, sur ce second échantillon, les treize enfants les plus compétents sont comparés aux treize enfants les moins compétents dans le but de dégager une liste d'habiletés qui permette de distinguer entre ces deux groupes. Ces habiletés différentielles se divisent en habiletés sociales et non-sociales.

Les habiletés sociales sont les suivantes:

1. la capacité d'obtenir et de maintenir l'attention de l'adulte d'une manière socialement acceptable,
2. la capacité d'utiliser l'adulte comme ressource,
3. la capacité d'exprimer de l'affection et de l'hostilité envers l'adulte,
4. l'habileté à mener ou à suivre les pairs,
5. la capacité d'exprimer de l'affection et de l'hostilité envers les pairs,
6. la capacité d'entrer en compétition avec les pairs,
7. la capacité de montrer de la fierté dans les accomplissements,

8. la capacité de faire des jeux de rôle représentant des comportements adultes ou d'exprimer le désir de grandir.

Les habiletés non-sociales sont, pour leur part:

1. la compétence linguistique (grammaire, vocabulaire, articulation, et usage intensif)

2. la compétence intellectuelle:

   a) capacité de saisir les différences, les inconsistances, ou irrégularités dans l'environnement,

   b) capacité d'anticiper les conséquences ou la suite d'une action,

   c) l'habileté d'utiliser certains éléments de pensée abstraite (nombres, lettres, règles),

   d) la capacité de considérer la perspective de l'autre,

   e) l'habileté de faire des associations intéressantes et nouvelles,

3. les capacités d'exécution:

   a) la capacité de planifier et de faire des activités complexes,

   b) la capacité d'utiliser les ressources matérielles et humaines d'une manière efficace dans la solution de problèmes,

4. la capacité d'attention, en insistant sur la capacité de porter attention à deux choses d'une manière simultanée ou en alternance rapide.

(Pour plus de détails sur ces habiletés, voir White, 1973, pp. 10 à 16)

Une étude longitudinale sur le développement de ces habiletés indique que la majorité d'entre elles permettent de différencier entres les enfants hautement compétents et ceux qui sont très peu compétents, dès l'âge de 2 ou 3 ans: les enfants compétents possèdent généralement des capacités à un niveau supérieur aux enfants non-compétents. Il faut insister ici sur le fait que les habiletés identifiées par White (1973) ne constituent pas une liste exhaustive, mais représentent seulement des habiletés différentielles.

On voit ici que les approches cognitives-interactionnelles constituent une source extrêmement riche d'explications du développement de l'enfant, et sont particulièrement intéressante sur le plan de l'opérationnalisation des concepts socio-émotifs.

E. Les approches humanistes

Les approches humanistes tentent de redonner aux théories dites objectives un visage plus humain. Des auteurs comme Allport (1955, 1970), May (1961, 1979), Maslow (1961, 1970), Rogers (1961) s'inscrivent dans un courant de pensée existentiel et phénoménologique et insistent sur l'être en devenir, sur la conscience de soi, l'individualité, la chaleur humaine, l'empathie, etc. Leurs théories remettent en valeur la subjectivité comme moyen d'actualisation de soi et de développement.

Allport (1970) décrit le développement de la personnalité en terme d'étapes d'évolution de la conscience de soi. Durant les 3 premières années de la vie apparaissent graduellement: 1) le sens de soi corporel, 2) le sens de l'identité constante du soi et 3) l'estime de

soi ou l'amour-propre. Plusieurs influences interviennent ici dont la maturation physiologique, les sensations corporelles, la mémoire, le langage, l'utilisation du nom propre, les frustrations au cours des explorations et manipulations de l'environnement, etc. Durant cette période, l'enfant commence à se sentir un être séparé des autres, et les stimulations qu'il reçoit des personnes qui l'entourent est déterminante.

De 4 à 6 ans, apparaissent deux autres aspects de la conscience de soi; 4) l'extension du soi et 5) l'image de soi. L'extension du soi se manifeste par un certain esprit de compétition rudimentaire, de même que par l'instinct de propriété sur les objets et personnes faisant partie de l'environnement immédiat de l'enfant. L'image de soi, pour sa part, se reflète dans le développement, également rudimentaire, d'une certaine conscience morale où l'enfant commence à se rendre compte de la manière dont ses parents veulent qu'il se comporte, de ce qu'ils attendent de lui, de ce qu'ils réprouvent, etc. Cette prise de conscience lui permet de mieux se connaître et de devenir plus responsable de ses actions. Bien sûr, ces deux nouveaux aspects viennent s'ajouter aux trois premiers qui continuent à se développer graduellement.

Pour Allport (1970) le développement progressif des divers aspects du soi répond aux lois générales de l'apprentissage, incluant le conditionnement, le renforcement et la répétition. Le soi est essentiellement "acquis", même si l'on suppose une capacité innée et latente pour son évolution.

Maslow (1970) pour sa part, explique le développement de la personnalité à partir d'une série de besoins ou motivations hiérarchiques. On y retrouve des besoins de base ("lower needs") et des besoins plus élevés ("higher needs") tels que les besoins 1) physiologiques, 2) de sécurité, 3) d'appartenance et d'amour, 4) d'estime, 5) d'actualisation de soi, 6) d'apprendre et de comprendre, 7) d'esthétique. Ces besoins sont de nature instinctuelle et leur position dans la hiérarchie est importante. En effet, la satisfaction des besoins physiologiques est primaire par rapport aux besoins de sécurité, la satisfaction des besoins de sécurité doit se faire avant les besoins d'appartenance et d'amour, et ainsi de suite. D'autre part, il existe une différence de nature entre les besoins inférieurs dans la hiérarchie et les besoins supérieurs. Les besoins inférieurs sont généralement essentiels à la survie et se présentent sous forme de "déficits" de l'organisme. Les besoins supérieurs sont moins essentiels, mais permettent à l'individu de mieux fonctionner tant sur le plan biologique que sur les plans émotif et social, de développer une personnalité forte, exempte de pathologie et qui s'actualise de plus en plus puisque les moyens qui peuvent être utilisés pour les satisfaire sont presque illimités. Les besoins supérieurs sont en fait des besoins de "croissance".

Sur le plan éducatif, certains prérequis sont nécessaire pour que la satisfaction de ces besoins puisse être réalisée. La liberté d'expression, d'action, d'expérimentation, de recherche d'information, de se défendre, la justice, l'honnêteté, en sont quelques exemples. Toute

tentative de limiter ces libertés résulte dans une limitation au niveau de la satisfaction des besoins et par conséquent dans le développement d'une personnalité plus ou moins pathologique, parce que sans cesse à la recherche de la satisfaction de besoins inférieurs, satisfaction qu'il lui est impossible d'obtenir. L'éducateur doit donc savoir reconnaître les besoins individuels de chaque enfant, et lui procurer les satisfactions adéquates.

Un autre auteur, May (1961, 1979) explique le développement de la personnalité comme une tentative pour l'homme de résoudre le dilemme que lui pose sa capacité de se percevoir à la fois comme sujet et objet. Comme il le dit lui-même: "Le développement réside dans le processus dialectique entre ces deux poles, et dans l'approfondissement et l'élargissement de la conscience humaine (1). Dès que l'enfant développe ses capacités linguistiques et de communication, il développe parallèlement une certaine conscience de soi qui lui permet de se percevoir, tantôt comme sujet, de l'intérieur de soi, d'une manière subjective et émotionnelle, tantôt comme objet, de l'extérieur de soi. Progressivement sa conscience de soi s'élargissant, l'enfant apprendra à maintenir un équilibre dynamique entre ces deux types de perception de soi.

En conséquence de cette vision du développement, l'intervention éducative devrait avoir pour but d'amener l'enfant à élargir et à approfondir la connaissance qu'il possède de lui-même.

---

(1) Rollo May, (1979) Psychology and The Human Dilemna, Norton & Co. p. 20

L'éducateur doit accorder une primauté au "Je" de l'enfant, favoriser l'expression libre de ses sentiments, désirs, besoins, ou buts individuels dans une atmosphère de compréhension et d'empathie. En effet, selon May (1979) tout ce que l'enfant peut exprimer librement demeure au niveau du conscient et contribue à l'établissement progressif d'une meilleure relation avec lui-même. Au contraire, tout ce qu'il ne peut exprimer, par anxiété ou peur d'être puni, devient inconscient et contribue au développement d'une personnalité plus ou moins pathologique. Toutefois, le climat de libre expression, de compréhension et d'empathie n'exclut pas que l'éducateur doivent également chercher à faire prendre conscience à l'enfant qu'il doit orienter son comportement en fonction d'une certaine éthique par la considération des conséquences de ses actions. C'est ici que la conscience de soi en tant qu'objet vient influencer la conscience de soi en tant que sujet.

Enfin, Rogers (1961) met principalement l'emphase sur la connaissance ou la conscience de soi, de ses sentiments, "feelings", à travers toutes les expériences quotidiennes, de même que sur l'acceptation inconditionnelle de soi. Il s'agit ici de conditions qui vont permettre à la personne 1) d'être ouverte à toute son expérience, 2) d'avoir confiance en soi, en ses sentiments, impulsions, pensées, tendances qui existent en elle au niveau organique, 3) de développer une capacité d'auto-évaluation la rendant de moins en moins dépendante de l'approbation ou de la désapprobation provenant de l'extérieur, 4) d'accepter d'être un organisme "en devenir", qui évolue, change au fil des expéri-

ence et non un produit fini.

Si la perception rogérienne du développement de la personne provient principalement de préoccupations thérapeutiques, elle présente également plusieurs implications sur le plan de l'éducation. Tout d'abord, Rogers (1961) affirme que tout enseignement qui n'a pas de signification dans le vécu de l'étudiant ne peut être qu'inutile ou néfaste pour ce dernier. Aussi, l'éducateur devrait-il aider l'enfant à faire des apprentissages significatifs, c'est-à-dire qui ont un sens dans son expérience concrète. Ce travail repose sur certaines conditions:

1. Il faut permettre à l'enfant de prendre conscience et d'être en contact réel avec les problèmes qui se posent à lui dans son existence même. L'apprentissage ne sera significatif que s'il est relié aux préoccupations quotidiennes de l'enfant.

2. L'éducateur doit être congruent, c'est-à-dire qu'il possède une bonne connaissance de lui-même, et qu'il accepte ses propres sentiments, "feelings", ou attitudes. Bref, qu'il soit une personne réelle, consistante dans ses relations avec les élèves.

3. L'éducateur doit également être capable d'accepter et de comprendre les sentiments de l'enfant. La chaleur humaine, un regard positif inconditionnel et l'empathie facilitent l'apprentissage significatif.

4. L'éducateur est celui qui propose à l'enfant de multiples ressources pour lui aider à solutionner ses problèmes. Ces ressources sont présentées comme une aide, et non imposées.

5. La motivation qui guide l'enseignant dans son action est

le désir d'aider l'enfant à s'actualiser de plus en plus par la résolution des problèmes courants dans son existence.

Ces conditions définissent en quelque sorte une pédagogie libre et informelle, centrée sur l'enfant, ses désirs et ses besoins, et préoccupée de favoriser son actualisation par la création d'une atmosphère de compréhension, de chaleur humaine et d'acceptation inconditionnelle.

La revue des approches psychologiques qui précède présente de multiples explications ou descriptions du développement personnel et social de l'enfant où il est extrêmement difficile, sinon impossible de faire l'unité. Si l'on peut dire que ces diverses positions théoriques, de même que leurs implications sur le plan pratique, ne s'opposent pas nécessairement, c'est que la réalité du développement de la personnalité s'avère tellement complexe qu'il est possible d'en aborder l'étude à partir de différents points de vue, nécessitant chacun une conceptualisation particulière, et par conséquent une terminologie également particulière.

Cette diversité constitue sans doute une grande richesse sur le plan scientifique. Toutefois dans une perspective plus pratique d'évaluation du développement personnel et social de l'enfant d'âge préscolaire (4 à 6 ans) il convient de faire un choix parmi ces données théoriques, en fonction d'une part d'une certaine conception de l'homme, de l'éducation et de la pédagogie, et d'autre part, des possibilités d'utilisation concrètes de ces dernières.

Même si, nous considérons l'enfant comme étant capable d'organiser, de structurer, de donner un sens à ses expériences diverses, tant

sur le plan cognitif que socio-émotif, comme l'agent principal de son propre développement, il demeure que l'aide éclairée apportée par les adultes de son environnement s'avère indispensable.

Aussi, l'action éducative devrait-elle se centrer sur l'enfant, ses désirs et ses besoins, créer une atmosphère où l'enfant se sente à l'aise d'évoluer librement, en même temps qu'elle devrait chercher à lui fournir un environnement physique et humain suffisamment stimulant pour qu'il puisse y exercer activement ses multiples compétences. Il s'agit ici plus particulièrement de l'influence des approches humanistes. Cependant, pour mener à bien son travail de "guide" ou de "facilitateur" du développement de l'enfant, l'éducateur doit chercher à connaître le plus possible les caractéristiques particulières de chacun des enfants qui lui sont confiés. Il est nécessaire pour lui d'évaluer les compétences de l'enfant sur divers plans et dans cette optique, les approches normatives-naturationnelles et cognitives-interactionnelles semblent les plus explicites dans leur réponse à la question du "quoi évaluer".

Pour parvenir à une évaluation des compétences de l'enfant qui soit la plus objective possible, il semble, du moins dans l'état actuel de la situation, que l'éducateur ait besoin d'être guidé. Dans la présente recherche, instrumenter l'éducateur pour l'évaluation de certains aspects de la compétence personnelle et sociale de l'enfant constitute un des objectifs principaux. La revue des approches psychologiques qui précède nous a déjà permis d'identifier d'une manière concrète plusieurs composantes de la compétence à évaluer. Il convient maintenant de tenter de répondre à

question "comment évaluer ces compétences?" Dans les pages qui suivent, nous ferons donc une revue des différents types de techniques d'évaluation déjà existantes, en insistant sur les solutions à ce problème trouvée par différents auteurs.

Techniques d'évaluation

La plus récente revue des techniques d'évaluation pouvant être utilisée au niveau préscolaire est sans doute celle de Walker (1973). Cet autuer propose une classification intéressante de ces diverses techniques, laquelle nous permettra une analyse plus détaillée et compréhensive des développements dans ce domaine.

Ainsi, d'après Walker (1973), on peut classer les techniques d'évaluation des composantes socio-émotives de la personnalité de l'enfant en cinq catégories principales: les techniques projectives, les techniques d'observation, les échelles d'évaluation, les techniques auto-évaluatives ("self-report") et les techniques situationnelles. Chacune de ces catégories, non mutuellement exclusives, est reprise ici en insistant sur ses caractéristiques propres.

A. Les techniques projectives

Les techniques projectives se caractérisent par la présentation d'une situation ou d'un stimulus relativement peu structuré où l'individu a la possibilité de projeter à l'extérieur les structures internes de la personnalité, sans qu'il n'ait nécessairement conscience qu'il révèle ainsi ses besoins, problèmes, intérêts, peurs, etc. Elles prennent racine dans

les approches psycho-sexuelles en psychologie où elles sont particulièrement utiles pour le diagnostic des problèmes d'adaptation personnelles et sociales. Elles visent principalement à évaluer la dynamique globale de la personnalité plutôt que certains traits isolés. Parmi les plus connus, on retrouve des techniques telles que le "Rorschach", le "Thematic Apperception Test", les techniques d'associations libres, de même que certaines techniques de dessin et de jeu plus ou moins systématique.

Les problèmes liés aux techniques projectives résident dans la spécialisation nécessaire pour l'administration et l'interprétation des résultats. De plus, cette interprétation peut varier grandement d'un spécialiste à l'autre. D'autre part, l'utilisation d'un langage hautement technique les rend peu accessibles à l'éducateur. Enfin, elles sont relativement peu économiques en terme de temps. Ces difficultés expliquent pourquoi ces techniques sont peu utilisées dans le contexte scolaire, si ce n'est que par un certain nombre de professionnels ayant à évaluer des enfants présentant des perturbations importantes.

B. Les techniques d'observation

Les techniques d'observations se divisent en plusieurs types, en partant du rapport anecdotique consistant à rapporter des faits ou événements jugés importants ou significatifs, jusqu'aux techniques qui consistent à faire des descriptions détaillées de longues séquences de comportement, en passant par les techniques behaviorales d'observation par intervalle de temps. D'autre part, il existe deux façons de recueillir les don-

nées d'observation. La première utilise une grille où se trouvent prédéfinis les comportements à observer. L'observateur n'a alors qu'à noter le nombre de fois que chacun des comportements décrits ont été vus pendant la période d'observation. La seconde consiste à enregistrer tous les faits qui se sont produits pendant la période d'observation.

Evidemment, aucune technique d'évaluation ne peut remplacer adéquatement l'observation directe et objective des faits dans la recherche scientifique. C'est pourquoi les techniques d'observations, et particulièrement les grilles d'observation avec comportements pré-définis ont connu, et connaissent encore une expansion considérable dans les recherches auprès des jeunes enfants. Dans le domaine de l'éducation. Toutefois, les grilles d'observations sont relativement peu utilisées telles quelles. On les retrouve plutôt sous forme d'échelles d'évaluation dont nous parlons ci-après.

A titre d'exemple de grille d'observation, on peut mentionner le "Developmental Checklist" développé par Frost (1972: voir Frost et Kissinger, 1976). Cette grille comprend sept catégories de comportement à observer: 1) la capacité d'attention, 2) la socialisation et le jeu, 3) la coordination motrice globale et fine, 4) la discrimination sensorielle, 5) la coordination sensorielle et le classification, 6) la symbolisation et l'imitation et 7) la créativité. Chacune de ces catégories comprend un nombre restreint d'items ou de comportements concrets à observer, et l'éducateur n'a qu'à indiquer la présence de l'un où l'autre de ces comportements chez l'enfant. Cette grille a été mise au point pour les enfants de classe de maternelle.

Les techniques d'observation ont comme principal avantage que,

avec un entraînement minimal, l'éducateur peut s'en servir directement à l'intérieur de sa classe, dans le milieu naturel de l'enfant. Toutefois, l'organisation et l'interprétation des données d'observation pose ici problème. L'éducateur doit souvent avoir recours à des ressources extérieures, psychologue ou autre, pour comprendre ce qu'il a observé.

C. Les échelles d'évaluation

Les échelles d'évaluation sont souvent classées parmi les techniques d'observation, puisqu'elles sont construites selon le même principe. Elles consistent généralement dans une série de comportement prédéfinis à observer. Toutefois, la justification d'en faire une catégorie à part vient du fait que le comportement n'y est pas seulement observé, mais qu'il est en plus évalué en terme de quantité, de qualité ou d'intensité. L'observateur doit donc porter un jugement sur le comportement de l'enfant, lequel jugement est susceptible de contenir une grande part de subjectivité. En effet, un observateur peut juger un comportement comme étant positif, alors qu'un autre le jugera négatif. D'autre part, une autre critique adressée à ce type d'instrument concerne la définition des catégories et des comportements à observer qui se fait souvent d'une manière artificielle. Comme le soulignent Blunden et al. (1974) la validité du contenu de la majorité des échelles d'évaluation est acceptée comme acquise, sans qu'il n'y ait eu pour autant de vérification empirique.

Ces problèmes n'empêchent toutefois pas les échelles d'évaluation d'être les instruments les plus en vogue dans le contexte de l'éducation préscolaire. Parmi celles qui touchent à l'observation du développement ou de l'adaptation personnelle et sociale, on peut citer, entre autres,

le "Preschool Rating Scale" de Barker et al. (1975), le "California Preschool Social Competency Scale", de Levine, et al. (1969), le "Social Competence Scale and Symptom Checklist for the Preschool Child" de Kohn et Rosman (1972) le "Classroom Behavior Inventory", de Greenberg et al (1972 voir Blunden et al, 1974) L'instrument d'observation et d'intervention à l'usage des éducateurs du préscolaire, de Paquette, (1978). Il ne s'agit pas ici, bien sûr, d'une liste exhaustive, mais seulement de quelques exemples que l'on retrouve dans la littérature. Il en existe une multitude développée autant par les chercheurs professionnels, que par les praticiens qui désirent répondre à des préoccupations ou problèmes locaux. Le principal avantage de ces grilles d'évaluation est de définir les comportements d'une manière concrète et opérationnelle, les rendant ainsi plus faciles à observer.

D. Les techniques auto-évaluatives (self-report)

Les techniques auto-évaluatives (self-report) pour leur part, prennent la forme de questionnaires standardisés où le répondant doit s'évaluer lui-même. On demande habituellement au répondant de quelle manière il réagit ou quelles sont ses attitudes, sentiments ou autres, devant telle ou telle situation. Il peut s'agir de questionnaires où le répondant doit décrire lui-même ses propres réactions, sentiments, attitudes, peurs, problèmes etc., ou encore choisir, parmi les réponses proposées, celle qui lui convient le mieux. Chez l'adulte, ces questionnaires prennent une forme presqu'exclusivement verbale. Chez l'enfant qui ne sait ni lire, ni écrire, le questionnaire doit être illustré et l'enfant indique sa réponse

en pointant ou en marquant l'illustration du comportement correspondant à sa réponse.

Les avantages de ces questionnaires sont nombreux. Ils s'administrent facilement de manière collective. Les instructions pour la correction des réponses sont relativement simples et les scores sont généralement numériques, facilitant la normalisation. D'autre part, les questions portant sur certains aspects spécifiques de la personnalité, les réponses peuvent être plus facilement interprétées.

Cependant, les techniques auto-évaluatives présentent également certains désavantages. En effet, dans quelle mesure peut-on être certain que le répondant répond d'une manière franche et sincère? Dans quelle mesure la formulation des questions influence-t-elle les réponses? Chez le jeune enfant, dans le cas où le questionnaire est illustré, dans quelle mesure l'enfant répond-il à la question, ou est-il simplement attiré par l'image?

Malgré ces limites, les techniques auto-évaluatives sont des outils d'exploration et de diagnostic qui pourraient s'avérer extrêmement utiles dans le domaine de l'évaluation du développement personnel et social de l'enfant d'âge préscolaire, bien qu'actuellement ils soient pratiquement inexistants. Cattell et Dreger (1974) ont développé un questionnaire de ce genre pour évaluer les structures de la personnalité des enfants de 5 ans. Les questions ont été administrées oralement à un échantillon d'enfants de 4, 5 et 6 ans, et ceux-ci indiquaient leurs réponses en faisant une marque sur une illustration correspondant à leur choix. Si les

objectifs des auteurs étaient d'identifier ou de confirmer la présence d'un certain nombre de facteurs ou traits de la personnalité, ils font des commentaires forts intéressants sur les possibilités d'utilisation d'un tel instrument chez les jeunes enfants. En dépit du scepticisme des experts, Cattell et Dreger (1974) affirment que non seulement est-il possible d'administrer un tel questionnaire à des enfants aussi jeunes que 4 ans (dont l'âge mental n'est pas inférieur à 3 ans), mais encore les résultats semblent plus valides que chez les enfants plus vieux. Ainsi, les enfants de 4, 5 et 6 ans seraient plus capables d'exprimer leurs véritables pensées, sentiments, attitudes, etc. que ne le sont les enfants plus âgés. A l'appui de cette affirmation, ces auteurs mentionnent certains contrôles externes, dont le fait que les parents confirment que les réponses données par les enfants correspondent bien à leur comportement habituel. D'autre part, Cattell et Dreger (1974) soulignent qu'un examinateur relativement peu expérimenté peut administrer collectivement ce genre de questionnaire à une classe entière d'enfants de 6 ans sans grande difficulté. Un examinateur expérimenté peut faire de même avec environ quinze (15) enfants de 5 ans à la fois, si l'éducateur est activement présent dans la classe. Pour les enfants de 4 ans toutefois seule une administration individuelle est possible.

Ces quelques commentaires laissent voir qu'il serait avantageux d'exploiter davantage les techniques auto-évaluatives en éducation, d'autant plus qu'elles donnent à l'enfant la chance d'exprimer son propre point de vue, de prendre une part active dans le processus d'évaluation.

E. Les techniques situationnelles

Enfin, les techniques situationnelles regroupent une variétés de situations utilisées pour connaître ou évaluer une ou plusieurs dimension de la personnalité de l'enfant. On y retrouve les techniques d'entrevues instrumentées (jeux, poupées, etc.) ou non, ou plus ou moins structurées. L'entrevue est une technique très souple, particulièrement utile dans le contexte thérapeutique, mais qui ne peut être utilisée systématiquement dans le contexte scolaire dû aux difficultés de la préparation, au temps pris pour l'entrevue, et principalement aux problèmes liés à l'interprétation des informations obtenues.

Plus connues et utilisées davantage en éducation sont les techniques sociométriques mises de l'avant par Moreno (1954). Ces techniques visent à fournir des informations sur les relations sociales qui existent entre les membres d'un groupe, et offrent l'avantage d'une évaluation par les pairs plutôt que l'adulte. Elles sont toutefois très limitées quant à l'information qu'elles fournissent et plus les enfants sont jeunes, moins les relations sociales sont stables et nettement délimitées. Les résultats ne sont valables que pour un laps de temps relativement court.

Enfin, les tests situationnels visent à mettre l'enfant dans une situation concrète déterminée et à observer ses réactions dans cette situation. Les jeux de rôles, le psychodrame ou le sociodrame sont largement utilisés pour le diagnostic des difficultés personnelles et sociales, et en thérapie. En éducation, leurs applications visent surtout à aider l'enfant à s'exprimer ouvertement et à faciliter ainsi son développement.

Toutefois, en tant que techniques d'évaluation, elles demandent un certain degré de spécialisation qui les rend peu accessibles à l'éducateur. Elles sont également peu économiques en terme de temps.

Suite à ces brèves considérations sur les divers types de techniques pouvant être utilisées pour l'évaluation de la compétence personnelle et sociale de l'enfant d'âge préscolaire, il ressort que trois d'entre elles s'avèrent particulièrement intéressantes, soit les techniques d'observation, les échelles d'évaluation et les techniques auto-évaluatives (self-report). De ceux-ci, les deux premiers types sont déjà largement utilisés de telle sorte qu'il nous semble de peu d'intérêt d'élaborer un nouvel instrument de ce genre. Il serait plus profitable à ce niveau d'orienter la recherche vers la validation empirique des instruments déjà existants ou de leurs adaptations locales. Il ne reste alors que les techniques auto-évaluatives (self-report) lesquelles offrent beaucoup d'espoir et qui sont encore relativement peu étudiées pour le niveau d'âge qui nous intéresse, soit de 4 à 6 ans.

En résumé, la révision des approches psychologiques ayant une influence en éducation, de même que celles des diverses techniques d'évaluation susceptibles d'être utilisées pour obtenir des informations sur l'adaptation personnelle et sociale de l'enfant d'âge préscolaire nous amènent à penser qu'un instrument dont le contenu serait basé sur les données provenant des approches normatives-maturationnelles et cognitives-interactionnelles, et qui prendrait la forme d'un questionnaire illustré de type auto-évaluatif serait le plus approprié pour l'évaluation des caractéristiques personnelles de l'enfant d'âge préscolaire (de 4 à 6 ans).

Position du problème et objectifs

L'exposé qui précède situe dans quel contexte la technique d'évaluation que nous avons convenu d'intituler l'Instrument d'évaluation des compétences personnelles et sociales au préscolaire (IECPSP) a été élaboré. Cet instrument prend la forme d'un questionnaire illustré adressé à la fois à l'éducateur, à l'enfant et aux parents, considérés comme trois sources d'information parallèles. Il se divise en deux parties: compétence personnelle et compétence sociale, lesquelles comprennent un certain nombre de catégories et sous-catégories décrivant des dimensions spécifiques de la personnalité. Pour chacune de ces catégories ou sous catégories, un nombre relativement restreint d'items visent à fournir l'information nécessaire pour évaluer les compétences de l'enfant. Le lecteur peut se faire une idée plus précise de l'IECPSP en consultant le Guide d'utilisation présenté à l'appendice A.

Face à cet instrument, le but de la présente recherche est de procéder à sa validation. Dans cette optique, les objectifs particuliers de la recherche peuvent se résumer ainsi:

1. Vérifier à partir de la littérature sur le sujet, si les catégories et sous-catégories de comportement inclus dans l'IECESP sont significatifs pour l'évaluation de la compétence personnelle et sociale de l'enfant d'âge préscolaire (4 à 6 ans). Il faut également vérifier ici, si les items de l'instrument permettent d'évaluer les dimensions de la personnalité identifiées.

2. Voir si la forme de l'IECESP est adéquate pour une telle

évaluation, c'est-à-dire) si la formulation des consignes est adaptée aux éducateurs, aux enfants et aux parents, b) si les illustrations représentent bien ce qu'elles veulent représenter, c) si la présentation générale des items permet d'obtenir des réponses correspondant à la réalité vécue de l'enfant, et d) si les ressemblances et les différences existant dans les réponses données par les trois sources d'information permettent de mieux saisir certaines caractéristiques particulières de la compétence de l'enfant.

3. Voir si l'on peut se fier aux résultats trouvés grâce à l'IECPSP.

4. Connaître l'influence de diverses variables sur les résultats, principalement en ce qui concerne l'âge, le sexe et le milieu socio-économique.

5. Voir dans quelle mesure l'éducateur utilise l'observation directe, systématique pour répondre à l'IECPSP.

Nous verrons dans le prochain chapitre portant sur la description de l'expérience les moyens utilisés pour répondre à ces objectifs.

Chapitre II

Description de l'expérimentation

Dans cette partie, nous décrivons l'échantillon, le matériel utilisé de même que le déroulement de l'expérimentation.

Il faut signaler au départ que cette expérimentation fait suite à deux années d'exploration et de pré-expérimentation dans le milieu. La première année a été consacrée à la construction de l'IECPSP à laquelle ont participé, en plus de l'expérimentateur, un groupe de cinq éducateurs de niveau préscolaire. L'expérience de ces éducateurs avec les enfants des classes de maternelle semblait nécessaire pour que la formulation des items, de même que leur contenu correspondent bien à la réalité vécue en classe. De plus, deux techniciennes expérimentées ont administré l'IECPSP à un échantillon de cinquante enfants, dont 25 garçons et 25 filles, choisis dans 5 écoles différentes de la Commission scolaire Chomedey de Laval. Le but était ici de connaître la réaction des enfants face à ce genre d'épreuve. Ayant obtenu des résultats positifs, nous avons décidé, au cours de la deuxième année, de voir si les éducateurs étaient capables, avec un entraînement minimum, d'administrer eux-mêmes l'IECPSP aux enfants de leurs classes, et d'en tirer certaines informations utiles pour mieux connaître les caractéristiques personnelles et sociales des enfants, sous la supervision constante de l'expérimentateur. Encore une fois, les résultats obtenus ont été assez positifs pour nous convaincre d'approfondir l'étude de l'IECPSP. Toutefois, comme les procédures utilisées pour ce travail exploratoire ont été de nature plus ou moins informelles, nous pensons inutile d'en faire ici une description détaillée, pour nous limiter à la présentation de l'expérimentation formelle.

Sujets

La présente recherche nécessite un minimum de motivation de la part des participants, et particulièrement de la part des éducateurs, étant donné la somme de travail considérable que ceux-ci doivent fournir. Aussi, il nous apparaît peu valable de procéder à un échantillonnage au hasard. Nous préférons plutôt utiliser la procédure décrite ci-après.

Tout d'abord, nous faisons appel à la participation volontaire des éducateurs. Parmi les éducateurs enseignant au niveau de la maternelle à la Commission scolaire Chomedey de Laval, pour l'année scolaire 1978-1979, onze (11) d'entre eux acceptent de participer. Ce sont tous des éducateurs de sexe féminim, dont quatre (4) ont déjà une connaissance du projet, ayant participé aux phases de pré-expérimentation, alors que les sept (7) autres n'ont jamais participé au projet. Leur âge varie entre 33 et 46 ans avec comme moyenne 36, 4 ans. Elles ont en moyenne 12,6 ans (3 à 21 ans) d'expérience en enseignement dont 9,7 ans (de 3 à 16 ans) au niveau préscolaire. Sept (7) d'entre elles n'ont enseigné qu'au niveau préscolaire, alors que les quatre (4) autres ont également enseigné à l'un ou l'autre des niveaux du cours primaire. Toutes possèdent un baccalauréat en éducation, spécialisé en enseignement préscolaire et élémentaire, ou un brevet d'enseignement spécialisé dans les maternelles (de 14 à 19 ans de scolarité).

Chacune de ces éducatrices est responsable de deux groupes d'enfants. Il leur est demandé de choisir l'un de ces groupes en fonction des critères suivants: 1) qu'il y ait un nombre à peu près égal de garçons et de filles; 2) que le groupe ressemble le plus possible à un

groupe habituel de la classe de maternelle. Nous voulons ici éviter que les éducatrices choisissent systématiquement le groupe comportant le plus grand nombre d'enfants-problèmes.

Tous les enfants des onze groupes choisis font partie de l'échantillon. On y retrouve 211 enfants, tous nés entre le 1er octobre 1972 et le 30 septembre 1973 (moyenne; 5, 6 ans), dont 113 garçons et 98 filles. En ce qui concerne le niveau socio-économique, le Tableau 1 présente la distribution de

Tableau 1

Distribution de fréquence du niveau socio-économique des enfants à partir de l'échelle de Hollingshead

INTERVALLES	11-16	17-22	23-28	29-34	35-40	41-46	47-52	53-58	59-64	65-70	71-77	TOTAUX
Fréquence	9	15	4	7	21	50	39	29	19	12	6	211
%	4,2	7,2	2,0	3,3	10,0	23,3	18,6	13,8	9,0	5,7	2,9	100%

fréquence par intervalles des enfants de l'échantillon à partir de l'échelle de Hollingshead (1965). On sait que cette échelle permet d'obtenir, pour chaque enfant, un score variant entre onze (11) et soixante-dix-sept (77) à partir de l'occupation du parent responsable de l'enfant et de son niveau de scolarité. Le score onze (11) correspond au niveau socio-économique le plus élevé, alors que soixante-dix-sept (77) correspond au niveau socio-économi-

que le plus bas. Aussi, on peut dire que les enfants de notre échantillon proviennent de tous les niveaux socio-économiques, mais la majorité sont de niveau moyen et moyens inférieurs, les classes moyennes supérieures sont quelque peu sous-représentées. La langue parlée à la maison est en général le français, avec quelques exceptions pour l'anglais (8 sujets) et pour l'italien (5 sujets). Toutefois tous sont inscrits dans des classes françaises et possèdent une connaissance suffisante de la langue.

Il faut signaler ici que trois (3) sujets ont été ultérieurement éliminés de l'échantillon, parce qu'ils présentaient des problèmes d'adaptation trop graves et ne pouvaient répondre au questionnaire.

La troisième composante de l'échantillon comprend les parents des enfants concernés. Nous avons particulièrement insisté sur la participation des mères, puisqu'elles semblent plus disponibles que les pères. Ainsi, cent soixante et cinq (165) mères ont répondus à l'IECPSP, soit un taux de participation d'environ 80%. Pour leur part, trente-deux (32) pères ont participé, soit un taux d'environ 15%.

Signalons ici que notre schème expérimental comprend deux administrations successives de l'IECPSP. Aussi, au cours de la seconde administration, notre échantillon s'est trouvé quelque peu modifié. A cause d'absences prolongées, de déménagements ou de maladies, le nombre d'enfants passe de 211 à 198, le nombre de mères, de 165 à 161, et le nombre de pères de 32 à 21.

Enfin, nous avons recours à cinq (5) spécialistes universitaires pour donner leur avis sur la pertinence du contenu des items de l'IECPSP

pour l'évaluation des composantes personnelles et sociales définies dans cet instrument.

Matériel

Le matériel utilisé au cours de cette expérimentation comprend un guide d'observation, l'Instrument d'évaluation des compétences personnelles et sociales au préscolaire (IECPSP) et un questionnaire destiné aux spécialistes et visant à établir la pertinence des items de l'IECPSP.

A. Le guide d'observation

Le guide d'observation s'adresse aux éducatrices qui participent à l'expérimentation. Ce guide décrit un certain nombre de situations concrètes susceptibles de se produire en classe, et pour chaque situation, selon le cas, deux, trois ou quatre comportements que l'enfant peut avoir dans ces situations. L'éducateur indique, parmi ces comportements, celui qui correspond le plus à ce que fait l'enfant dans chaque situation.

Le guide d'observation comprend deux grandes parties intitulées Compétence personnelle et compétence sociale. Dans la partie Compétence personnelle, on retrouve cinq (5) catégories: 1) Intérêts, 2) Réaction à l'échec (frustration) et au succès, 3) Attitudes au travail, 4) Sens des responsabilités, 5) Réaction dans une situation nouvelle. Pour sa part, la partie Compétence sociale comprend deux catégories: 6) Relations avec les pairs, 7) Relations avec l'adulte. Il s'agit, en fait, du même contenu que celui de l'IECPSP que le lecteur peut trouver à l'appendice A. Le guide d'observation lui-même se retrouve à l'appendice D.

Dans sa présentation matérielle, le Guide d'observation prend la forme d'un cahier où l'on retrouve quelques considérations générales sur l'observation, quelques notes explicatives et la liste des items à observer. Il n'y a qu'un item par page. Au haut de chaque page, on indique la catégorie ou la sous-catégorie à laquelle appartient chaque situation. Une description concrète de la situation et des comportements possibles est ensuite faite. Un espace est réservé pour permettre à l'éducateur d'inscrire le nom de tous ses élèves, de même que pour indiquer, pour chacun d'eux, le comportement observé. L'éducateur note ses observations en inscrivant la date où le comportement s'est manifesté, dans la colonne appropriée. L'analyse quantitative et qualitative des comportements observés nous permettra de voir dans quelle mesure les éducatrices se basent sur l'observation directe pour répondre à l'IECPSP.

.B. L'IECPSP

L'IECPSP consiste, pour sa part, dans la présentation de situations hypothétiques sur un mode à la fois verbal et visuel. Chaque situation et comportement est représenté par une illustration et décrit en quelques phrases de la manière la plus simple et concrète possible. Cet instrument prend la forme d'un questionnaire à choix multiples devant être répondu par l'éducateur, l'enfant et les parents. L'éducateur a la charge d'administrer l'instrument aux enfants et à la majorité des parents. Toutefois, les parents plus difficiles à rejoindre sont vus par l'expérimentateur.

Il est inutile de reprendre ici la description du contenu de l'IECPSP, puisqu'il s'agit du même contenu que celui du guide d'observation. Ajoutons toutefois que contrairement au guide d'observation, les items de l'IECPSP sont présentés au hasard, indépendamment de la division logique du test en parties, catégories et sous-catégories.

Sur le plan matériel, l'IECPSP comprend tout d'abord un Guide d'utilisation. Ce guide présente en premier lieu quelques considérations générales concernant les objectifs, la forme et le contenu de l'instrument. On y retrouve notamment la définition des diverses catégories de comportements testés. Viennent ensuite tous les conseils pratiques d'administration aux éducateurs, enfants et parents, de même que la liste des items (53 en tout) et les consignes précises pour chacun d'eux.

L'IECPSP est d'abord présenté à l'éducateur. Il répond au questionnaire pour tous les enfants. Ensuite il administre le test collectivement, avec une dizaine d'enfants à la fois. Il peut reprendre les explications individuellement avec les enfants qui présentent plus de problèmes, c'est-à-dire qui manifestent certaines difficultés de concentration, qui sont facilement distraits, qui tardent à répondre aux consignes. La longueur des séances d'administration dépend du degré de fatigabilité des enfants. Cependant, tout l'IECPSP doit être administré à l'intérieur d'une même semaine. Les enfants indiquent leurs réponses en faisant une croix sur l'illustration du comportement choisi.

Enfin, en ce qui concerne les parents, le test est administré

collectivement ou individuellement. Une période de 15 à 20 minutes suffit pour répondre. Notons que l'ordre d'administration de l'IECPSP est toujours le même, soit l'éducateur, d'abord, l'enfant ensuite et enfin les parents. Il va sans dire que les enfants, tout comme les parents, ont en main des "cartes-réponses", une carte par item, où se trouvent les illustrations des comportements parmi lesquels ils doivent faire leur choix.

Les résultats obtenus au cours de ces trois administrations sont ensuite transférés sur une "feuille-profil individuelle" où les différents items sont regroupés par catégorie. L'utilisation de cette feuille-profil facilite la comparaison des réponses données par les trois sources d'information et l'interprétation des résultats.

C. Questionnaire destiné aux spécialistes

Dans le questionnaire destiné aux spécialistes pour l'étude de la pertinence du contenu de l'IECPSP, on retrouve les définitions de chacune des catégories et sous-catégories de cet instrument suivies de la liste des items qui correspondent à chacune de ces catégories. On demande aux spécialistes d'indiquer si oui ou non, chacun de ces items répond à la définition de la catégorie à laquelle il appartient. Dans le cas d'une réponse négative, il est alors demandé si l'item pourrait être placé dans une autre catégorie, et de préciser laquelle. D'autre part, les commentaires et suggestions, des spécialistes peuvent être inscrits à la fin du questionnaire. Celui-ci nous permettra d'obtenir des données quantitatives (% d'accord entre les spécialistes) et qualitatives sur la pertinence des items. (Voir Questionnaire aux spécialistes à l'appendice "B").

Déroulement de l'expériementation

L'expérimentation décrite ci-après s'est déroulée principalement au cours des années scolaires 1978-79 et 1979-80.

Une fois l'échantillon d'éducateurs constitué, le "guide d'observation" leur est distribué au cours d'une rencontre où l'expérimentateur donne les explications nécessaires concernant le contenu et la forme du guide, de même qu'il en précise les modalités d'utilisation. Ainsi, au cours de la période du 1er octobre au 15 novembre, les éducatrices doivent observer les enfants de leur groupe et noter ces observations dans le guide. Il semble qu'une période d'un mois et demi soit suffisante pour observer tous les comportements indiqués dans le guide.

Aux environs du 15 novembre, l'expérimentateur rencontre à nouveau les éducatrices auxquelles il distribue l'IECPSP et indique les procédures à suivre pour y répondre. Chaque éducatrice doit répondre au questionnaire pour chacun des enfants de son groupe. Elles inscrivent leurs réponses sur des "feuilles-réponses individuelles" spécialement préparées à cet effet (voir appendice A). Il leur est demandé de répondre à tous les items en se basant soit sur leurs observations inscrites dans le guide d'observation, soit sur leur connaissance générale des enfants. Elles ont deux semaines pour accomplir ce travail, après quoi les guides d'observation et les feuilles-réponses sont recueillis et corrigés par l'expérimentateur.

Cette étape terminée, les éducatrices administrent elles-même l'IECPSP aux enfants selon les modalités prévues dans le guide d'utilisation, c'est-à-dire collectivement à un groupe d'environ dix (10) à quinze (15) enfants à la fois. Elles ont une semaine pour accomplir ce travail, puisqu'il est recommandé de n'administrer que de dix (10) à quinze (15) items par jour, pour ne pas trop fatiguer les enfants, et de telle sorte que l'administration de l'IECPSP s'insère facilement dans les actités régulières de la classe. Cette étape terminée, les éducatrices font parvenir immédiatement les protocoles des élèves à l'expérimentateur, pour correction.

Enfin, au cours du mois de décembre, les éducatrices ou l'expérimentateur administrent l'IECPSP aux parents, soit le jour, soit le soir. Il s'agit ici d'une administration collective (ou individuelle dans certains cas particuliers où les parents ne peuvent se présenter à l'école au moment voulu) où l'on demande aux parents d'indiquer, à partir de leur connaissance générale de leur enfant, les comportements que celui-ci a habituellement dans les situations présentées. Comme il est possible que les parents n'aient pu observer leur enfant dans plusieurs situations de l'IECPSP, puisque celles-ci sont généralement des situations "scolaires", il leur est suggéré d'indiquer "ce qu'ils pensent" que l'enfant fait dans ces situations, en accord avec ce qu'il fait habituellement à la maison. Les parents répondent sur les "feuilles-réponses individuelles", de la même manière que les éducateurs. L'étape d'administration aux parents se termine vers le 20 décembre, et les protocoles sont encore une fois corrigés par l'expérimentateur.

Au cours des mois de février et mars, l'expérimentateur reçoit en entrevue les éducatrices impliquées dans le projet dans le but d'obtenir des informations supplémentaires, de nature qualitative, sur chacun des enfants composant l'échantillon. On tente ici 1) de faire une description générale de l'enfant et de son fonctionnement en classe, 2) d'identifier les enfants présentant des problèmes 3) d'identifier la nature de ces problèmes et 4) de connaître les formes d'intervention faites auprès de ces derniers. Ces informations semblent utiles pour une meilleure interprétation des résultats de l'IECPSP.

Suite à ces entrevues les éducatrices se voient remettre à nouveau le guide d'observation où elles doivent noter leurs observations du comportement de l'enfant sur une période d'environ un mois et demi. A la mi-avril, il y a reprise de l'administration de l'IECPSP, selon les mêmes procédures qu'à la première administration. Il y a donc un intervalle de cinq (5) mois entre les deux administrations.

Enfin, le questionnaire destiné aux spécialistes est distribué au cours de l'année scolaire 1979-80.

Chapitre III

Analyse des résultats

Avant de présenter les résultats proprement dits, il convient tout d'abord d'identifier les méthodes d'analyse utilisées.

Méthodes d'analyse

Les méthodes d'analyse décrites ci-après sont regroupées en fonction de trois ensembles de données: 1) les données théoriques provenant de diverses approches psychologiques, de même que celles provenant du questionnaire destiné aux spécialistes, 2) celles provenant des deux administrations de l'IECPSP et 3) celles provenant du guide d'observation.

A. Données théoriques et jugements des spécialistes

Un premier ensemble de données visent à apporter de l'information sur la pertinence du contenu de l'IECPSP. Il faudra donc, établir un parallèle entre les catégories et sous-catégories de comportements inclus dans l'IECPSP et les données théoriques présentées par différents auteurs appartenant principalement aux approches cognitives-interactionnelles et normatives-maturationnelles. Il s'agit ici d'une analyse logique du contenu de l'IECPSP, en fonction des traits de personnalité identifiés par ces auteurs.

D'autre part, les réponses des spécialistes au questionnaire qui leur a été distribué sont analysées en terme quantitatif et qualitatif pour voir dans quelle mesure ils sont d'accord avec le choix

des items inclus dans l'IECPSP. Le calcul des pourcentages d'accord ou de désaccord nous semble ici suffisant. De plus les commentaires et suggestions des spécialistes pour améliorer la formulation des items sont pris en considération.

B. Données provenant de l'IECPSP

A partir des données provenant de l'IECPSP, il convient de procéder tout d'abord à une analyse d'items pour en connaître le niveau de difficulté. En tenant compte des réponses fournies par les éducatrices, enfants et parents au cours des deux administrations (N: 1190), nous calculons le pourcentage de sujets qui réussissent chaque item (coefficient p, Guilford 1956). Ce pourcentage est ensuite corrité en tenant compte des possibilités d'erreur dû à la chance dans le choix des réponses.

D'autre part, nous procédons à une tentative de normalisation des résultats de l'IECPSP à partir seulement des réponses fournies par les enfants à la première administration du test. Notre but n'est pas ici d'obtenir une courbe normale parfaite, puisque notre échantillon n'est pas un échantillon au hasard, mais une courbe qui ne diffère pas significativement de la courbe normale. Les procédures décrites ci-après tiendront compte des résultats de l'analyse d'items et de la normalisation.

Nous comparons ensuite la distribution obtenue par les enfants à la première administration, aux distributions provenant des réponses des éducatrices, des mères et des pères. Nous y comparons également les distributions obtenues à la seconde administration. Nous utilisons ici la

technique d'analyse de variance (Guilford 1956).

Poussant plus loin la comparaison des réponses des éducatrices, enfants et parents, nous avons recours aux pourcentages d'accord entre 1) éducateurs-enfants, 2) éducateurs-mères et 3) mères-enfants, pour les deux administrations. Ces pourcentages sont calculés pour chaque item et pour chaque enfant, et analysés en fonction des scores obtenus à l'IECPSP, de l'âge et du sexe des sujets, en comparant les groupes extrêmes.

L'influence des variables telles que le sexe, l'âge, le niveau socio-économique sont étudiées de la manière suivante: a) pour le sexe, une analyse de variance (Guilford 1956) est faite pour comparer les résultats obtenus par les garçons et par les filles; b) pour l'âge, nous divisons l'échantillon d'enfants en deux groupes: un groupe jeune, de 5 à 5,6 ans, et un groupe âgé, de 5,6 à 6 ans. Nous comparons le groupe "jeune" au groupe "âgé" aux deux administrations, et le groupe jeune à la 2e administration au groupe âgé à la 1ère administration. En effet les enfants du groupe "jeune" auront à peu près le même âge au cours de la seconde administration de l'IECPSP, que le groupe "âgé" à la première administration, c) en ce qui concerne le niveau socio-économique le calcul de la corrélation (Pearson's product moment, Guilford 1956) entre le score obtenu par chaque enfant sur l'échelle de Hollingshead (1965) et le résultat de l'IECPSP devrait nous faire voir s'il existe une relation entre le niveau socio-économique et les résultats à l'IECPSP.

Enfin pour voir jusqu'à quel point on peut se fier aux résul-

tats de l'IECPSP, nous calculons la corrélation (Guilford, 1956) entre les résultats de la 1ère et 2e administration à 5 mois d'intervalle, de même que le coefficient de consistance interne de Kuder-Richardson (Guilford 1956).

C. Données provenant du guide d'observation

Enfin, les données provenant du guide d'observation ont pour but de nous faire savoir jusqu'à quel point les éducatrices utilisent l'observation directe pour répondre à l'IECPSP. Il faut donc calculer le pourcentage d'items observés: a) globalement, b) par enfant, c) par éducatrice et d) par groupe d'éducatrices, à savoir celles qui ont participé à la phase exploratoire ou de pré-expérimentation et celles qui n'ont participé qu'à l'expérimentation. Egalement, il est intéressant de connaître le pourcentage d'enfants observés, globalement, par item, par éducatrice et par groupe d'éducatrices. De plus, comme le guide est utilisé à deux reprises au cours de l'année, la comparaison des pourcentages d'items et d'enfants observés à ces deux périodes d'observation s'impose.

Analyse des résultats

L'analyse des résultats porte sur les points suivants: 1) l'analyse du niveau de difficulté des items de l'IECPSP, 2) la normalisation des résultats obtenus par les enfants à la première administration de ce test et la comparaison des distributions des éducateurs et parents. 3) la pertinence des items de l'IECPSP telle qu'évaluée par un groupe de spécialistes, 4) la pertinence des catégories de comportement inclus dans l'IECPSP à partir de la littérature sur le sujet, 5) l'analyse de l'influence des

répondants, du sexe, de l'âge et du niveau socio-économique sur les résultats à l'IECPSP, 6) l'analyse de la fidélité du test, et 7) l'analyse de l'utilisation du Guide d'observation par les éducatrices.

Analyse de la difficulté des items de l'IECPSP en fonction des répondants

L'analyse d'items de l'IECPSP est faite par l'étude des coefficients "p" sur le niveau de difficulté des 53 items originaux de ce test. L'étude a été réalisée séparément pour les différents répondants au test, soit les éducatrices, les enfants, les mères et les pères. Le lecteur peut trouver le détail de ces coefficients pour chaque item à l'appendice "C", (tableau). Nous ne faisons ressortir ici que les points importants pour chacun des répondants.

A. Educatrices

Les moyennes des coefficients de difficulté "p" calculé pour les 53 items à partir des réponses données par les éducatrices sont, pour la première administration du test de .575 et pour la seconde administration, de .609, tel que rapporté au tableau 2. On note ici une légère diminution du niveau de difficulté des items à la seconde administration, ce que l'on peut expliquer par le fait que l'intervalle de cinq (5) mois entre les deux administrations a sans doute permis aux enfants d'acquérir une maturité personnelle et sociale plus grande, de telle sorte que les édutrices notent cette évolution en donnant un plus grand nombre de réponses correctes. D'autres part, on peut considérer ces moyennes comme relativement satisfaisantes. Anastasi (1968) affirme que la moyenne des indices "p" des items d'un test devrait se situer aux alentours de .50 si l'on veut que le test fasse ressortir un maximum de différences entre les sujets examinés.

Tableau 2

Analyse des items de l'IECPSP à partir des réponses des éducateurs

Administration	Niveau de difficulté moyen des items	Items difficiles (de .000 à .150)	Items faciles (de .850 à 1.000)
1ère	.575	9, 16, 23, 26, 29, 37	3, 7, 43, 46 52
2e	.609	9, 16, 23, 33, 37	3, 49, 52

Il faut noter en plus qu'un certain nombre d'items semblent trop difficiles pour les enfants examinés. Cinq (5) items, soit les items 9, 16, 23, 29 et 37, ont un indice de difficulté "p", corrigé pour l'erreur due aux réponses données par hasard, d'une valeur inférieure à .150, et ce, autant à la première administration qu'à la seconde. Les items 26 et 33, pour leur part, passent respectivement d'un niveau de difficulté de .120 à .260 et de .300 à .140 de la première à la seconde administration.

En regardant le contenu de ces items, on s'aperçoit que les items 16, 20 et 37 appartiennent tous à la catégorie "Autonomie par rapport aux pairs", alors que les items 9 et 23 appartiennent à la catégorie "Autonomie par rapport à l'adulte". Il n'est donc pas surprenant d'obtenir de tels résultats, puisqu'on sait que vers 5 ou 6 ans, l'enfant est encore extrêmement dépendant. Les items 26 et 33 appartiennent à la catégorie "Qualité de meneur", lesquelles qualités sont encore relativement rudimen-

taires chez l'enfant.

En ce qui concerne les items qui semblent trop faciles, nous identifions l'item 3 avec un indice "p" corrigé d'une valeur de .900 et de .980 pour la première et la seconde administration respectivement, l'item 7, avec des indices de difficulté de .880 et .787, l'item 43, avec .900 et .840, l'item 46 avec .900 et .800 et l'item 52 avec .980 et .940. L'item 3 appartient à la catégorie "Réactions aux situations nouvelles, l'item 7, à la catégorie "Sens des responsabilités", alors que les items 43, 46 et 52 font partie de la catégorie "Intérêts". Il est encore toutefois prématuré d'éliminer immédiatement ces items avant d'avoir analysé les résultats obtenus par les enfants.

B. Enfants

Comme il est indiqué au tableau 3, le degré de difficulté moyen des items de l'IECPSP calculé à partir des réponses des enfants est de .443 à la première administration et de .546 à la seconde, à cinq (5) mois d'intervalle. Encore une fois, on note une diminution de la difficulté des items à la seconde administration par rapport à la première, diminution que l'on peut expliquer par une augmentation de la maturité personnelle et sociale des enfants. La diminution de la difficulté des items est légèrement plus marquée qu'elle ne l'est pour les éducateurs. On peut dire que le niveau de difficulté moyen des items de l'IECPSP est encore ici relativement satisfaisant.

Parmi les items particulièrement difficiles on retrouve à nou-

Tableau 3

Analyse des items de l'IECPSP à partir des réponses des enfants

Administration	Niveau de difficulté moyen	Items difficiles	Items faciles
1ère	.448	8, 9, 15, 17, 18, 23, 29, 37	
2e	.546	9, 16, 23, 29, 37	12, 20, 24

veau les items 9 (.000 et .000 respectivement pour les 2 administrations), 16 (.200 et .000), 23 (.000 et .000), 29 (.100 et .000) et 37 (.100 et .000). Il s'y ajoute les items 8 (.000 et .300), 15 (.080 et .280), 16 (.000 et .460) et 18, (.080 et .200). Ces résultats confirment que les items 9, 16, 23, 29 et 37 doivent être éliminés, puisqu'ils sont trop difficiles. Toutefois, en ce qui concerne les items 8, 15, 17 et 18, il est intéressant de noter la diminution du niveau de difficulté de la 1ère à 2ième administration du test. Aussi, il semble justifié de conserver ces items, du moins pour le moment, puisque la capacité des enfants d'y répondre correctement semble liée à leur niveau de maturité. Ces items permettent aussi de discriminer davantage entre les enfants les plus matures et ceux qui le sont moins, dépendant au moment de l'année où l'on administre le test.

On ne retrouve pas, chez les enfants, d'items particulièrement "faciles", à la première administration. A la seconde toutefois, les

items 12 (.893), 20 (.900) et 24 (.907) sont réussis par la majorité des enfants.

C. Mères

A partir des réponses fournies par les mères aux différents items de l'IECPSP, (voir tableau 4) nous obtenons des indices de difficultés moyens respectivement de .652 et .661 pour les deux administrations.

Tableau 4

Niveau de difficulté des items de l'IECPSP à des réponses des mères

Administration	Niveau de difficulté moyen	Items difficiles de .000 à .050	Items faciles
1ère	,652	9, 16, 37	4, 7, 20, 24, 32, 34, 35, 38, 41, 43, 45, 46, 48, 50, 51, 53
2e	.661	9, 16, 37	4, 7, 14, 24, 32, 34, 35, 38, 39, 41, 50, 51

Ces indices sont relativement élevés, ce qui implique que le test administré aux mères donne des résultats moins discriminatifs que lorsqu'administré aux éducateurs ou aux enfants. De plus, l'écart dans l'indice de difficulté calculé aux deux administrations même s'il va dans le même sens que ceux trouvés avec les éducateurs et les enfants, demeure quand même

très restreint. On peut tenter d'expliquer ces résultats par le fait que les mères, n'ayant pour la plupart pu observer directement leur enfant en classe, répondent davantage en fonction de ce qu'elles voudraient que l'enfant y fasse, et que cette façon de concevoir le comportement de leur enfant s'avère relativement stable dans le temps. Une autre explication pourrait être que l'enfant étant plus sécure à la maison qu'il ne l'est en classe, il se comporte différemment à la maison dans le sens d'une plus grande maturité. Ce problème demande toutefois une étude plus intensive que celle faite ici, si l'on désire y trouver une explication valable.

En ce qui concerne l'identification des items difficiles, on retrouve à nouveau les items 9 (.000 et .000), 16 (.000 et .000), et 37 (.000 et .080). Pour les items 23 (.360 et .340) et 29 (.160 et .180), même s'ils demeurent assez difficiles on peut se demander si les enfants ne manifesteraient pas plus d'autonomie à la maison qu'ils ne le font à l'école. Il s'ajoute l'item 26 (.000 et .140) de la catégorie Qualités de meneur", lequel se retrouve également parmi les items plus difficiles chez les éducateurs.

Les items faciles sont très nombreux pour les mères, comme l'indique la liste qui suit: item 4 (.880 et 867), item 7 (.947 et .880), item 14 (.760 et .895), item 20 (.860 et .840), item 24 (.907 et .893), item 32 (.867 et .867), item 34 (.893 et .880), item 35 (.910 et .970), item 38 (.920 et .920), item 39 (.840 et .920), item 41 (.960 et .860), item 43 (.900 et .820), item 45 (.880 et .860), item 46 (.900 et .860), item 48 (.860 et .840), item 50 (.860 et .860), item 51 (.920 et .920),

et item 53 (.860 et .840). De ceux-ci les items 4, 24 et 34 font tous partis de la sous-catégorie "Attention-concentration", l'item 7, de la catégorie "Sens des responsabilités", l'item 20, de la catégorie "Capacité de partage", l'item 32, de la catégorie "Réactions aux situations nouvelles" l'item 35, de la catégorie "Communication avec l'adulte", alors que les items 38, 39, 41, 43, 45, 46, 48, 50, 51, 53 appartiennent tous la catégorie "Intérêts". Devant ces résultats, on peut se demander s'il est pertinent de demander aux mères de répondre aux items des catégories "Attention-concentration" et "Intérêts". Leurs réponses ne semblent pas apporter beaucoup d'information nouvelle concernant les compétences de l'enfant sur ces plans.

D. Pères

L'échantillon de pères étant très restreint (32 pères à la 1ère administration et 21 à la seconde) les résultats ne peuvent être considérés qu'à titre indicatif. De façon générale, (voir tableau 5) leurs réponses semblent être en accord avec celles des mères.

Tableau 5

Analyse des items de l'IECPSP à partir des réponses des pères

Administration	Niveau de difficulté moyen	Items difficiles (de .000 à .150)	Items faciles (de .850 à 1.000)
1ère	.658	16, 37	7, 15, 20, 24, 30, 34, 35, 38, 39, 41 44, 45, 46, 50, 51, 52, 53
2e	.612	16, 37	3, 10, 14, 24, 32, 34, 35, 38, 39, 40 41, 45, 48

Le niveau de difficulté moyen des items se situe respectivement pour les deux administrations à .658 et .612. Parmi les items difficiles, on note à nouveau les items 16 (.000 et .140), 37 (.060 et .000), et 26 (.000 et .240). Parmi les items faciles, on retrouve les items 7 (.960 et .613), 10 (.680 et 900), 14 (.790 et 1.000), 15 (.880 et .620), 20 (.940 et .720), 24 (.920 et .867), 30 (.910 et .715), 32 (.787 et 867), 34 (.960 et .867), 35 (.865 et .850), 38 (.940 et .900), 39 (.880 et .900), 40 (.620 et .900), 41 (1.0 et 1.0), 44 (.940 et .34), 45 (.940 et .900), 46 (.880 et .800), 50 (.880 et .620), 51 (.940 et .720), 52 (.880 et 800), et 53 (.880 et .800). Il est intéressant de signaler ici que les pères semblent répondre d'une manière plus différenciée à la seconde administration qu'à la première, la majorité des items ayant un niveau de difficulté plus élevé qu'à la première administration. Peut-être le fait d'avoir répondu à la première administration du test les a-t-il amené à observer davantage leur enfant? Malheureusement, nous ne possédons pas assez d'information pour pouvoir répondre à cette question. D'autre part on remarque que les pères ont tendance à répondre de la même manière que les mères aux items des catégories "Attention-concentration" (items 24 et 34) et "Intérêts" (items 38, 39, 40, 41, 44, 45, 46, 48, 50, 51, 52 et 53).

En résumé, il ressort de cette analyse des items de l'IECPSP que 1) le niveau de difficulté des items est moindre à la seconde administration qu'à la première, et ce, particulièrement pour les enfants et les éducateurs; 2) les items 9, 16, 23, 29 et 37 sont définitivement trop difficiles et doivent être éliminés. Ainsi, la catégorie "Autonomie par rapports aux pairs" est entièrement éliminée, alors qu'il ne reste qu'un seul item à la catégorie "Autonomie par rapport à l'adulte",

3) l'administration du test aux parents (pères et mères)
ne devrait pas comprendre les items des catégories "Attention-concentration" et "Intérêts", puisque la majorité de ces items sont trop faciles et n'apportent pratiquement pas d'informations nouvelles sur la compétence personnelle et sociale des enfants.

Suite à cette analyse en fonction des répondants et des deux administrations de l'IECPSP, il convient de jeter un regard sur le niveau des difficulté des items pour chaque catégorie de l'IECPSP.

Analyse de la difficulté des items par catégories

Le tableau 6 présente le niveau de difficulté moyen des items pour chacune des catégories de l'IECPSP et pour chacun des répondants. En ce qui concerne les parents (mères et pères) nous n'avons pas calculé ces moyennes pour les catégories "Attention-concentration" et "Intérêts" pour les raisons données auparavant.

On note tout d'abord une diminution du niveau de difficulté des items de la 1ère à la seconde administration du test pour toutes les catégories, sauf la catégorie "Intérêts". Il semble ici que l'intérêt des enfants pour les activités présentées dans le test subit une baisse au cours de l'année, peut-être dû au fait que la plupart de ces activités prennent rapidement un caractère routinier dans les classes de maternelle. En ce qui concerne les activités de jeu symbolique, contrairement aux autres types d'activités, l'intérêt se maintient et même augmente. Cet aspect va à l'encontre des procédures habituelles en maternelle, où dans

Tableau 6

Niveau des difficulté moyen des catégories

de l'IECPSP

Catégories	Répondants							
	Educateurs		Enfants		Mères		Pères	
1ère partie: compétence personnelle	1ère	2ème	1ère	2ème	1ère	2ème	1ère	2ème
A) Réaction à l'échec et au succès	.567	.657	.367	.657	.587	.623	.597	.657
B) Attitudes au travail								
a) Attention-concentration	.778	.805	.671	.805	----	----	----	----
b) Persévérance	.581	.620	.427	.602	.603	.631	.679	.638
C) Sens des responsabilités	.742	.689	.556	.796	.724	.720	.613	.529
D) Réactions aux situations nouvelles	.700	.775	.563	.791	.738	.636	.667	.765
E) Intérêts								
a) Motricité globale	.890	.815	.525	.435	----	----	----	----
b) Motricité fine	.740	.645	.550	.440	----	----	----	----
c) Jeux symboliques	.635	.725	.580	.600	----	----	----	----
d) Activités préscolaires	.725	.745	.525	.465	----	----	----	----
2e partie: Compétence sociale								
A) Relations avec les pairs								
a) Intégration au groupe	.440	.660	.087	.339	.507	.613	.606	.527
b) Partage	.467	.647	.400	.727	.760	.800	.747	.780
c) Qualité de meneur	.207	.227	.347	.400	.173	.293	.206	.427
B) Relations avec l'adulte								
a) Communication	.610	.735	.515	.615	.785	.853	.745	.855
b) Autonomie	.460	.320	.520	.680	.600	.620	.680	.420
c) Réaction à l'autorité	.747	.720	.649	.827	.667	.667	.556	.493

la majorité des cas, l'éducateur tente d'intéresser davantage les enfants à d'autres types de jeux. Peut-être que le fait d'être empêché de se livrer au jeu symbolique ravive l'intérêt des enfants pour ces derniers.

En second lieu, on remarque que la majorité des catégories et sous-catégories de la partie "Compétence personnelle" ont un niveau de difficulté relativement moyen (de .427 à .671), si l'on se base sur les réponses données par les enfants. Il en est de même pour les sous-catégories de la catégorie "Relations avec l'adulte" (de .515 à .649). Les catégories "Réactions à l'échec et au succès" (et) "Relations avec les pairs" semblent être particulièrement difficiles, puisque l'indice moyen de difficulté varie de .087 à .400 à la première administration. Ce résultat n'est toutefois pas surprenant, puisque la majorité des enfants d'une part possèdent des contrôles internes encore rudimentaires et d'autre part en sont à leurs premières expériences de vie en groupe et ont une socialisation encore relativement primitive. D'ailleurs, le niveau de difficulté de ces catégories est beaucoup moindre à la seconde administration (de .339 à .727) sans doute dû aux expériences sociales plus nombreuses vécues par les enfants en classe, et aux contrôles internes mieux structurés.

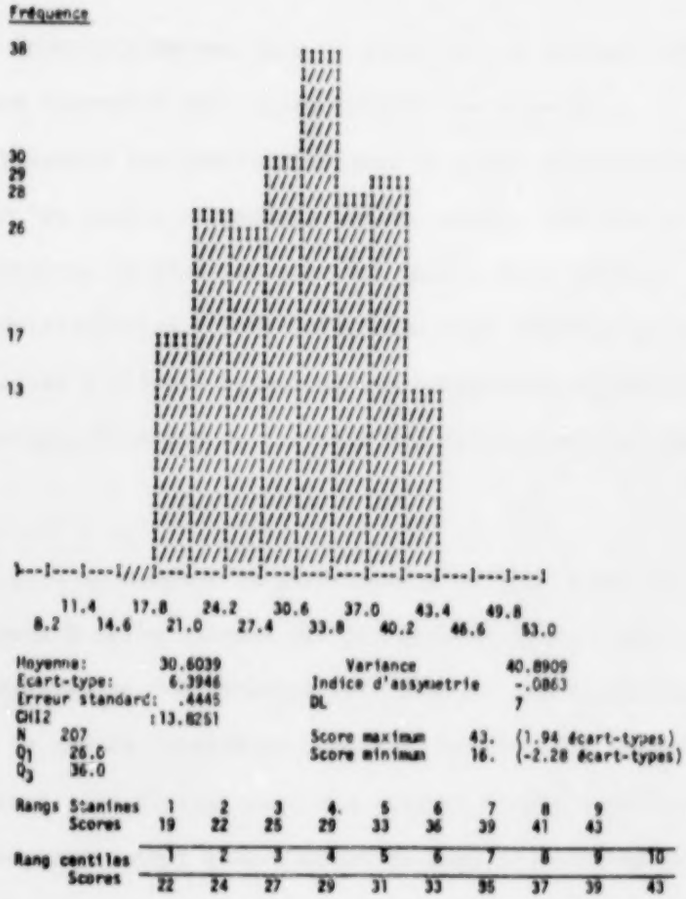
Enfin, pour les autres répondants, la majorité des catégories ont un niveau de difficulté satisfaisant même s'ils se situent pour la plupart au-dessus de .500. Comparativement aux enfants leurs réponses des éducateurs et parents semblent être biaisées positivement.

Normalisation de l'IECPSP et analyse de la distribution des scores

L'analyse de la distribution des scores à l'IECPSP est faite tout d'abord à partir des réponses des enfants à la première administration du test. Nous tentons à ce niveau, d'obtenir une distribution qui se rapproche le plus possible d'une distribution normale, sans toutefois insister trop sur cet aspect, puisqu'on ne peut considérer notre échantillon d'enfants comme un échantillon au hasard. La figure 1 présente la distribution obtenue.

Il faut signaler au départ, que pour obtenir cette distribution, nous avons dû éliminer 4 des items qui, globalement, se sont avérés les plus faciles. Il s'agit des items 3, de la catégorie "Réactions aux situations nouvelles", 7, de la catégorie "Sens des responsabilités," 24, de la catégorie "Attention-concentration", et 50, de la catégorie "Intérêts". L'élimination de ces items permet de diminuer considérablement l'indice d'assymétrie de la distribution qui se situe maintenant à -0.0863, indiquant que l'on retrouve quand même un plus grand nombre de scores supérieurs à la moyenne qu'inférieurs. D'autre part, nous avons éliminé trois sujets dont les résultats étaient inférieurs à moins de trois écarts-types de la moyenne. Les autres caractéristiques de cette distribution se décrivent comme suit: la moyenne est de 30.6039 avec un écart-type de 6.3946 et une variance de 40.8909.

Si l'on compare notre distribution à la distribution normale, par le test Chi 2, (Guilford 1956) on obtient une valeur de 13.8251. Avec



Moyenne:	30.6039	Variance	40.8909	
Ecart-type:	6.3946	Indice d'assymetrie	-.0863	
Erreur standard:	.4445	DL	7	
CHI2	:13.8251			
N	207	Score maximum	43.	(1.94 écart-types)
Q_1	26.0	Score minimum	16.	(-2.28 écart-types)
Q_3	36.0			

Rangs Stanines	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Scores	19	22	25	29	33	36	39	41	43

Rang centiles	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Scores	22	24	27	29	31	33	35	37	39	43

Fig.1 - Histogramme des scores obtenus par les enfants à la première administration de l'IECPSP.

un degré de liberté égal à 7, la différence entre les deux distributions ne s'avère pas significative.

Nous considérons donc la distribution obtenue comme étant suffisamment "normale" pour notre échantillon d'enfants. Il convient maintenant de comparer les caractéristiques de cette distribution à celles obtenus par les autres répondants (pères, mères, éducateurs) à la première administration de même que pour les quatre distributions obtenues à la deuxième administration. Toutefois, nous nous limitons pour l'instant à une comparaison qualitative, puisqu'une comparaison quantitative, au moyen de la technique d'analyse de variance est faite plus loin dans ce chapitre.

Si l'on compare la distribution obtenue à partir des réponses des éducateurs à celle obtenue par les enfants (voir Figure 2) à la première administration, on remarque tout d'abord une asymétrie plus importante vers la droite (indice de -.6545). De plus les moyennes et variances sont également plus élevées avec des valeurs respectives de 34.6039 et 44.5996, comparativement à 30.6039 et 40.8909 pour les enfants. L'écart-type demeure sensiblement le même à 6.6783, comparativement à 6.3946. Enfin, comparée à la courbe normale, la distribution obtenue par les éducateurs s'en écarte significativement (Chi^2: 65.8561, dl:7, .01). Dans l'ensemble, on peut dire que les éducateurs ont tendance à évaluer le comportement des enfants d'une manière plus positive, que ne le font les enfants eux-mêmes.

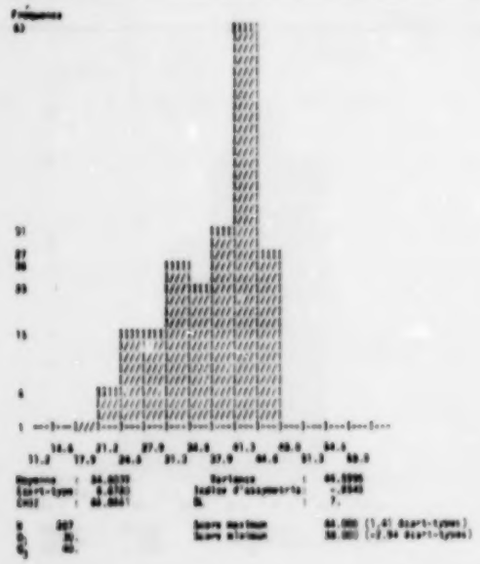
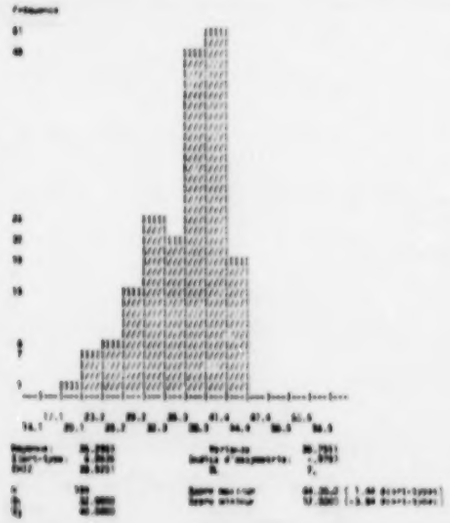
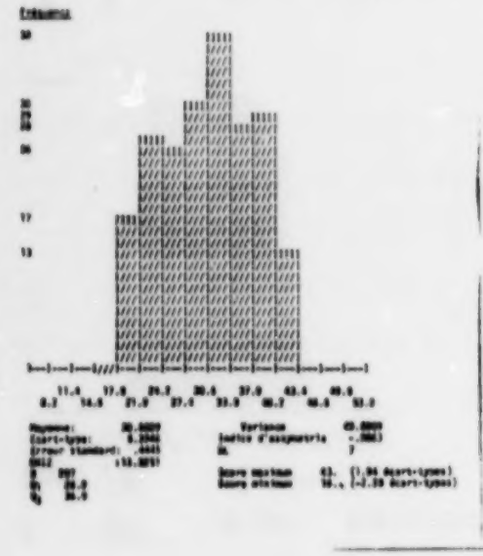
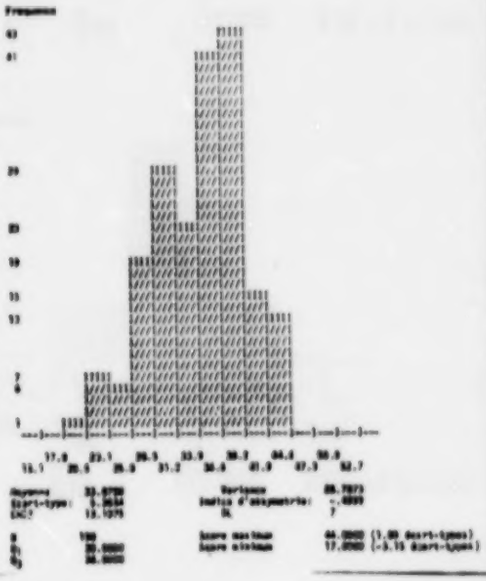
Répondants	1ère administration	2e administration
Educateurs		
Enfants		

Fig. 2 - Distribution des scores obtenus par les quatre répondants aux deux administrations de l'IECPSP

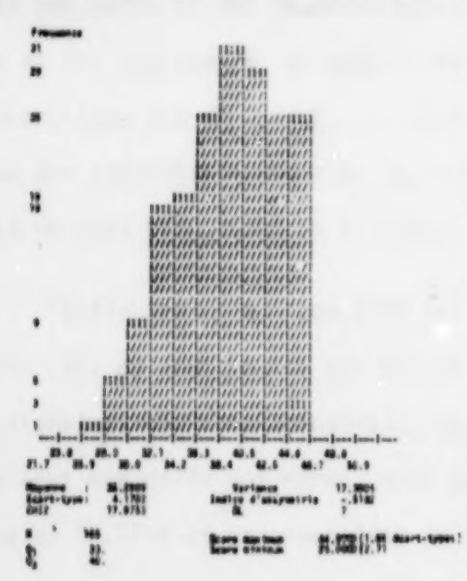
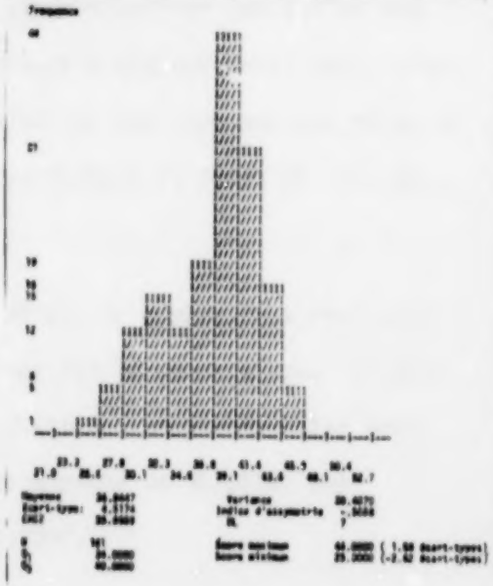
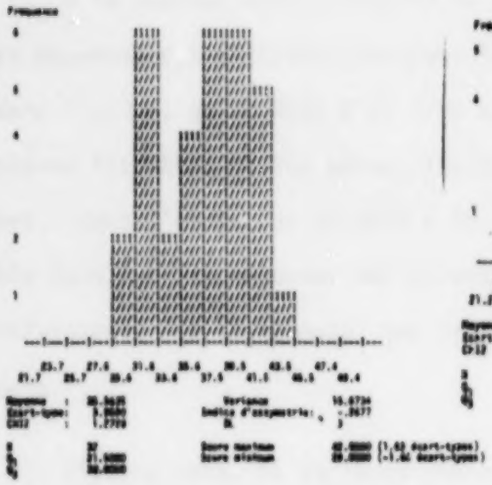
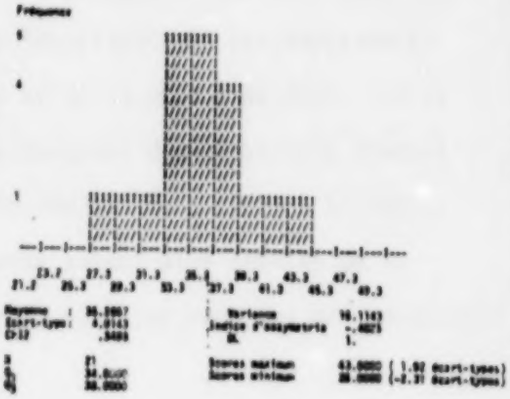
Répondants	1ère administration	2e administration
Mères		
Pères		

Fig. 2 - (Suite)

Chez les mères, (voir figure 2) on note encore une asymétrie vers la droite (indice de -.5182). La moyenne est plus élevée que pour les enfants (36.2909 comparée à 30.6039). Toutefois, il semble que les réponses des mères soient beaucoup moins discriminatives que celles des enfants et des éducateurs, puisque la variance n'est que de 17.3905, alors que l'écart-type est de 4.1702. La distribution des réponses des mères ne s'écarte pas significativement de la courbe normale au seuil de .05, le résultat de test CHi2 étant de 17.9753.

Enfin, en ce qui concerne les pères, le nombre très restreint de sujets (32) ne nous permet pas d'insister sur la comparaison. Il suffit de signaler, que dans l'ensemble, la distribution semble aller dans le même sens que celle des mères, avec une moyenne de 35.5625, une variance de 15.6734 et un écart-type de 3.9590.

A la seconde administration de l'IECSPS, on note une augmentation des moyennes des distributions pour les enfants et les éducateurs, soit, dans l'ordre, de 30.6039 à 33.8788 et de 34.6039 à 35.2965. En ce qui concerne les mères et les pères, les moyennes demeurent sensiblement les mêmes, (dans l'ordre: de 36.2909 à 36.8447 et de 35.5625 à 35.2857). Il semble donc que les réponses des parents soient plus stables de la 1ère administration à la seconde, que ne le sont les réponses des éducateurs et enfants.

D'autre part, la variance diminue pour les éducateurs et enfants, soit de 44.5996 à 36.7551 et de 40.8909 à 28.7873, alors que pour

les parents elle augmente légèrement (mères: de 17.3905 à 20.4070, pères: de 15.6734 à 16.1143). On peut tenter d'interpréter cette diminution de la variance par le fait que la maturité plus grande des enfants sur le plan personnel et social permet à un plus grand nombre d'entre eux de se comporter davantage en fonction des attentes des éducateurs.

Enfin, la distribution des scores obtenus par les enfants à la seconde administration ne s'écarte pas significativement de la courbe normale (Chi2: 13.1075, dl 7, $\angle$05), alors que pour les autres répondants, elles s'en écartent significativement.

Ainsi, la comparaison des diverses distributions de fréquence obtenus par les quatre répondants aux deux administrations fait ressortir les résultats suivants:

1) les distributions obtenus par les enfants aux deux administrations peuvent être considérées comme à peu près normales, et ce, malgré le fait que notre échantillon ne soit pas un échantillon au hasard.

2) toutes les distributions sont plus ou moins asymétriques vers la droite, indiquant que l'on retrouve un plus grand nombre de scores supérieurs à la moyenne.

3) les réponses des parents sont moins discriminatives que les réponses des enfants et éducateurs.

4) il y a augmentation des scores de la 1ère à la seconde administration pour les éducateurs et enfants, mais non pour les parents.

On pouvait s'attendre à de tels résultats, lesquels vont dans le même sens que ceux obtenus par l'analyse du niveau de difficulté des items.

Questionnaire aux spécialistes

Les tableaux 22 et 23 à l'appendice B, présentent les réponses fournies par les 5 spécialistes qui ont dû se prononcer sur la pertinence de chacun des items de l'IECPSP. Il fuat mentionner ici que l'un de ces spécialistes a jugé bon de ne pas répondre au questionnaire (voir appendice B) et s'est limité à donner des commentaires sur un certain nombre d'items, de même que des commentaires généraux. Aussi, les données quantitatives présentées à la figure 3 ne tiennent compte que des quatre spécialistes qui ont répondu plus formellement au questionnaire.

On remarque tout d'abord que près de la moitié des items (20 sur 44) sont jugés pertinents par les 4 spécialistes, alors que près de 80% des items (33 sur 44) sont jugés pertinents par au moins trois d'entre eux. Sur les dix (10) items restants, 9 sont jugés pertinents par deux spécialistes alors qu'un seul ne l'est que par un spécialiste. Ainsi, en se basant sur ce premier résultat global, on peut considérer la majorité des items de l'IECPSP comme étant pertinents. Il convient cependant d'analyser plus en détail ces données globales.

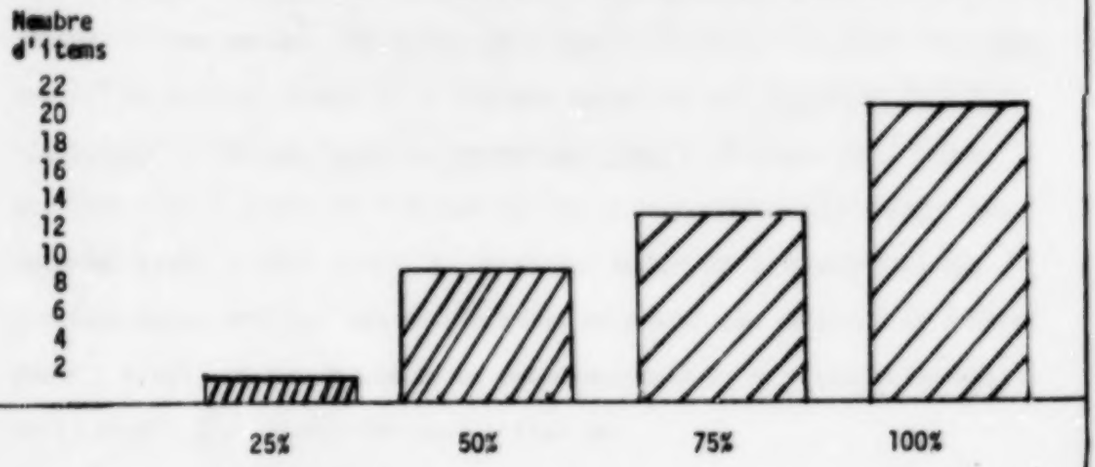


Fig. 3 - Pourcentages d'accords entre les spécialistes concernant la pertinence des items de l'IECPSP

A. Items jugés pertinents par les quatre spécialistes

Parmi les vingt-et-un items jugés pertinents par les quatre spécialistes, treize (13) (les items 38 à 43 incl., 45 à 48 incl., et 51 à 53 incl.) font partie de la catégorie "Intérêts", laquelle compte quinze (15) items en tout. D'autre part, on y retrouve également les trois (3) items (items 12, 22 et 28) de la catégorie "Réactions à l'autorité", et parmi les cinq (5) items restants, deux (2) (les items 26 et 33) font partie de la catégorie "Qualités de meneur", un (item 1) de la catégorie "Réaction à l'échec et au succès" et le dernier (item 36) de la catégorie "Sens des responsabilité".

Les commentaires concernant ces items touchent uniquement les items 1 et 36. Pour l'item 1, un spécialiste se demande s'il ne faudrait pas préciser de quelle manière l'enfant renverse son thermos. Pour

l'item 36, les commentaires touchent la formulation de la consigne qui rendent l'item ambigu. En effet, en disant à l'enfant "La jardinière veut que..." on ne peut savoir si sa réponse dépend de son "Attitude face à l'autorité" ou de son "Sens des responsabilités". D'autre part, comme cet item vise à savoir si l'enfant est assez responsable pour ranger son matériel avant d'aller jouer, il n'est pas important de mentionner que l'enfant doive terminer son dessin avant de ranger son matériel et d'aller jouer. Ainsi, en tenant compte de ces commentaires, la formulation suivante serait plus appropriée pour l'item 36:

"C'est le temps d'aller jouer mais tu n'as pas encore rangé tes crayons à dessin. Il est important que tu ranges tes crayons avant d'aller jouer avec les amis. Qu'est-ce que tu vas faire?

1) Vas-tu aller jouer tout de suite avec les amis

2) Ou bien, Est ce que tu vas aller ranger tes crayons

3) Ou bien, Est ce que tu ne seras pas content et que tu ne feras rien.

4) Ou bien, Est ce que tu vas regarder les amis jouer.

Cette modification au niveau de la consigne demande que l'on enlève l'éducatrice de l'illustration correspondante.

B Items jugés pertinents par trois spécialistes

Parmi les 13 items jugés pertinents par trois spécialistes, on retrouve les items 13 et 19, de la catégorie "Réactions à l'échec (frustration) et au succès. Il semble, pour l'item 13, que le fait d'in-

diquer que le petit ami "prend la botte" et "cache la botte" constitue deux comportements qui n'ont pas le même poids pour l'enfant et qui pourraient produire des réactions différentes. On devrait donc se limiter à ne présenter qu'un seul de ces comportements dans la consigne. D'autre part, dans le choix des réponses, "se fâcher" et "de donner un coup de poing" constituent deux réactions différentes qui ne devraient pas être mises ensembles. Ainsi, la formulation de la question pourrait être:

item 13: "Tu es en train de t'habiller et un ami prend ta botte pour te jouer un tour. Qu'est-ce que tu vas faire?

1) Tu ne sauras pas quoi faire
2) Tu vas demander à l'ami de te donner ta botte
3) Tu vas te fâcher bien fort
4) Tu vas te mettre à pleurer.

L'item 19, pour sa part, présente également certaines ambiguïtés principalement au niveau de la correspondance entre l'énoncé de la consigne et les illustrations des comportements. La "carte-maîtresse" destinée à concrétiser la situation présentée aux enfants, illustre un groupe d'enfants demandant à l'éducatrice pour aller jouer au gymnase, alors que la consigne ne fait référence qu'à une demande individuelle. Les illustrations des réponses pour leur part, ne présentent que des alternatives individuelles. Comme cet item veut faire ressortir les réactions individuelles des enfants, il convient de corriger la "Carte-maîtresse" pour

qu'elle représente une demande individuelle. Enfin, dans la présentation des alternatives de réponses, les termes "bouder" et "choquer" ont une signification qui n'est pas très claire. Il vaudrait mieux les remplacer par "ne seras pas content" et "te fâcher bien fort".

Les autres items jugés pertinents par trois spécialistes sont: l'item 30, de la catégorie "Persévérance", l'item 2, de la catégorie "Sens des responsabilités, l'item 32, de la catégorie "Réactions aux situations nouvelles", les items 44 et 49, de la catégorie "Intérêts", les items 6 et 15 de la catégorie "Intégration au groupe", les items 10 et 20, de la catégorie "partage", l'item 18 de la catégorie "Qualité de meneur", et enfin, l'item 35 de la catégorie "Communication avec l'adulte".

L'item 30 serait, pour un spécialiste, susceptible de déclancher l'anxiété de l'enfant en fonction de son expectation de l'avenir. En effet, la vue de l'infirmière peut provoquer chez l'enfant une certaine crainte dépendant de ses expériences antérieures avec celle-ci. Il devient donc difficile d'interpréter les réponses de l'enfant uniquement en terme de "persévérance" dans les activités malgré un dérangement externe. Il faudrait donc trouver ici une personne ou un événement qui soit moins anxiogène pour l'enfant, tel par exemple la secrétaire de l'école, qui entre en classe où encore l'éducatrice qui sort de la classe pour répondre au téléphone.

Au niveau de la formulation même de la consigne, au lieu de mentionner que l'enfant est en train de jouer, il vaudrait mieux dire que l'enfant est en train de travailler, construire, etc.

L'item 2, pour sa part, toucherait, selon un spécialiste, davantage à l'acceptation de l'autorité plutôt qu'au sens des responsabilités . En effet, le nettoyage de la classe se fait habituellement suite à une demande explicite de l'éducateur et tous les enfants doivent s'y conformer. On pourrait corriger cet aspect en mettant l'accent, dans la consigne, sur l'aide que l'enfant peut apporter à ses pairs dans le travail de nettoyage de la classe. La consigne prendrait alors la forme suivante: "c'est le temps d'aider les petits amis à ranger tous les jouets avant d'aller s'habiller pour s'en aller", avec comme alternatives de réponse: 1) Est-ce que tu vas aider les amis à nettoyer la classe

2) Est-ce que tu vas courir partout et déranger les amis

3) Est-ce que tu vas aller t'habiller tout de suite?

4) Est-ce que tu vas continuer à jouer

Pour l'item 32, les remarques touchent surtout le choix des alternatives de réponses qui ne se centrent pas assez sur la situation ou la personne nouvelle. Il devrait y avoir une réponse du genre "Est-ce que tu vas aller parler avec la remplaçante", pour voir si l'enfant s'intéresse à la personne nouvelle.

Les remarques concernant les items 44 et 49 se limitent à faire ressortir une certaine incongruité dans les illustrations. A l'item 44, un enfant ne marche pas sur la ligne, alors que la consigne consiste à demander à l'enfant s'il aime "marcher sur une ligne". A l'item 49, on note le même problème: un enfant n'est pas déguisé en animal.

Pour les items 6 et 15, un spécialiste se demande s'ils mesurent bien l'intégration au groupe, ou simplement le désir de se rapprocher des pairs. En ce qui concerne la formulation des consignes, l'item 15 est particulièrement ambigue. Il conviendrait de reformuler la consigne à peu près de la même manière que pour l'item 6, à savoir: "tu es au gymnase et tu joues au ballon, fais une croix pour montrer à quel endroit toi, tu es en train de jouer".

A l'item 10, il semble que l'illustration de la deuxième réponse (accepter de jouer avec l'ami) montre un enfant avec la main levée, geste qui pourrait être interprété comme menaçant. L'item 20, pour sa part, semble faire plus référence à la capacité d'empathie qu'à la capacité de partage. Il vaudrait mieux suggérer le partage des raisins entre plusieurs amis, dans le sens d'une distribution spontanée.

L'item 18, le jeu du médecin, fait appel, selon un spécialiste, au mécanisme d'identification avec l'agresseur. On ne peut donc savoir si l'enfant choisit de jouer le rôle du médecin en fonction de ce mécanisme ou s'il choisit ce rôle parce qu'il lui permet d'exercer ses qualités de meneur auprès des autres enfants. Toutefois, on peut se demander ici dans quelle mesure le mécanisme d'identification à l'agresseur joue vraiment un rôle important. Si ce mécanisme joue un certain rôle, il nous semble logique de penser que nous obtiendrons un plus grand nombre d'enfants qui choisissent de jouer le rôle du "médecin", comparativement à ceux qui choisissent les rôles de "chauffeur d'autobus" (item 33) et de "maître d'école" (item 26) dans les deux autres items de cette

catégorie. En effet il s'ajoute à ceux qui désirent exercer leurs qualités de meneur, ceux qui s'identifient à l'agresseur. Or, si l'on compare le niveau de difficulté de ces trois (3) items, c'est plutôt l'inverse qui se produit: l'item 18 semble relativement plus difficile que les deux autres items aux deux administrations de l'IECPSP, (item 18 - .08 et .200), item 26 - .360 et .520 et item 33 0 .600 et .600) Aussi, on peut se demander ici pourquoi les enfants ne choisissent pas le rôle du médecin de la même manière que pour les deux autres items de cette catégorie. Le personnage du médecin serait-il particulièrement source d'anxiété? Ou bien le rôle du "malade" représenterait-il pour l'enfant une source particulière de gratifications étant donné les soins et attentions qui sont liés à la condition de malade? Ou encore, l'illustration elle-même ne fait-elle pas assez ressortir le personnage de médecin par rapport aux enfants "malade"? Il semble qu'une étude plus approfondie demande à être faite concernant cet item. Il conviendrait sans doute de trouver un autre type de jeu moins problématique.

Enfin, le dernier item jugé pertinent par trois spécialistes est l'item 35. Un spécialiste souligne que cet item est ambigü. puisqu'il ne mesure pas seulement la communication avec l'adulte, mais aussi la persévérance. En effet on peut considérer le désir de persévérer de l'enfant comme la motivation qui le pousse à réagir d'une certaine façon, dans une situation telle que celle présentée dans cet item. Toutefois, la réaction de l'enfant ne sera pas nécessairement d'aller demander l'aide de l'éducateur. Il pourrait notamment continuer son dessin

en choisissant une autre couleur, ou encore aller chercher lui-même de la peinture rouge. Aussi, s'il choisit de demander l'aide de l'éducateur, il est justifié de dire qu'il possède une certaine habileté à communiquer ses besoins à l'adulte.

Il serait donc possible de dissocier la persévérance de l'habileté à communiquer en introduisant, dans le choix des réponses, une quatrième alternative montrant l'enfant qui persévère dans son activité, sans toutefois demander l'aide de l'éducateur. En fonction de la réponse de l'enfant, on pourrait coter cet item dans l'une ou l'autre des catégories de communication avec l'adulte ou persévérance.

Un autre spécialiste remarque, toujours pour l'item 35, que la réponse de l'enfant peut-être influencée par son expérience passée avec l'éducateur et que, par conséquent, ce que l'on évalue dans cette catégorie consiste davantage dans l'habileté spécifique de l'enfant à communiquer avec l'éducateur, et non en une habileté générale à communiquer avec l'adulte. Il convient donc de modifier le titre et la définition de cette catégorie de "Communication avec l'adulte" à "Communication avec l'éducateur", puisque tous les items de cette catégorie concernent uniquement l'éducateur.

C. Items jugés pertinents par deux spécialistes:

Les neuf (9) items jugés pertinents par seulement deux (2) spécialistes sont les suivants: l'item 5, de la catégorie "Réactions à l'échec (frustration) et au succès", l'item 34, de la catégorie "Atten-

tion-concentration", les items 21 et 25 de la catégorie "Persévérance", l'item 11 de la catégorie "Réaction aux situations nouvelles", l'item 8, de la catégorie "Intégration au groupe", l'item 17, de la catégorie "Partage", l'item 27 de la catégorie "Communication avec l'adulte", et l'item 31 de la catégorie "Autonomie par rapport à l'adulte".

Face à l'item 5, un spécialiste se demande si l'on ne va pas chercher davantage le désir de l'enfant de plaire à l'adulte que ses réactions au succès. Pour notre part, toutefois, tout en acceptant que le désir de plaire à l'adulte puisse être une motivation importante qui oriente les réactions de l'enfant, nous voulons plutôt savoir si ce dernier aura une réaction contrôlée ou non contrôlée, ou pas de réaction du tout face aux félicitation de l'éducateur devant une tâche bien faite. Ainsi, le désir de plaire à l'adulte ne constitue pas, à notre avis, une raison susceptible d'invalider cet item. Un autre spécialiste souligne que la formulation de la première alternative de réponse, à savoir: "Est-ce que tu vas crier de joie, sauter, t'exciter bien gros parce que tu es content", peut porter à confusion, puisque le terme "t'exciter bien gros" n'a pas le même poids que les autres termes dans le sens de la description d'un comportement non-contrôlé. Il vaudrait mieux se limiter à dire: "Est-ce que tu vas crier, sauter, t'exciter bien gros?"

Pour l'item 34, un spécialiste souligne qu'il touche davantage à l'obéissance à l'adulte qu'à la capacité d'attention-concentration. Cette critique semble justifiée, puisqu'habituellement, lorsque l'éducateur raconte une histoire aux enfants, elle leur demande explicitement de

s'asseoir et de bien écouter. D'autre part, il entre dans cette activité d'écoute d'une histoire, une dimension motivationnelle dont l'item ne tient pas compte: en effet, l'enfant n'a pas choisi lui-même cette activité, et il se peut fort bien qu'il ne soit pas intéressé à écouter l'histoire. Ainsi, sa réponse dépend plus de son intérêt que de sa capacité d'attention et de concentration. Il nous apparaît donc qu'il faille soit procéder à une révision importante de cet item pour répondre à la définition de la catégorie "Attention-concentration", soit redéfinir cette catégorie elle-même en fonction de ce que mesurent les items qui y sont inclus. Toutefois une étude plus approfondie de ce problème semble ici nécessaire.

En ce qui concerne l'item 21, de la catégorie "Persévérance", on remarque que la formulation de la consigne est quelque peu inadéquate. L'insistance sur la "difficulté" du casse-tête peut être perçue par l'enfant comme le fait que le casse-tête est à toute fin pratique "impossible" à faire. Sa réponse dépendra donc davantage du "sens de ses propres limites" que de son habileté à persévérer dans une tâche. Dans cette optique, il s'avère très compétent d'abandonner une tâche trop difficile pour aller faire autre chose. Il faudrait donc modifier la consigne de la manière suivante: "Tu es en train de faire un casse-tête et tu as presque terminé, mais tu as de la difficulté à placer un morceau, qu'est-ce que tu vas faire?" Cette nouvelle formulation tient compte du fait que l'activité est déjà commencé et qu'il est possible pour l'enfant de la terminer s'il trouve un moyen de résoudre la difficulté. On touche donc davantage à sa capacité de persévérance.

L'item 25, qui appartient également à la catégorie "Persévérance", semble, pour la majorité des spécialistes, toucher davantage l'intérêt de l'enfant pour la nouveauté, étant donné l'arrivée en classe du menuisier. Il conviendrait de reformuler cet item pour tenir compte de cet intérêt tout autant que de la persévérance. La consigne pourrait donc être: "Tu es en train de faire un beau dessin et il y a un menuisier (un monsieur) qui vient faire des réparations dans la classe, qu'est-ce que tu vas faire?

1) tu vas continuer à faire ton dessin
2) tu vas aller voir le menuisier
3) tu vas aller courir partout
4) tu ne sauras pas quoi faire

Modifié de cette façon cet item nous oblige à introduire une nouvelle catégorie dans l'IECPSP, soit "l'intérêt pour la nouveauté". Il s'agit ici d'une dimension de la compétence personnelle de l'enfant que l'IECPSP, dans sa conception originale, n'évalue pas, et qui s'avère importante dans le développement de l'enfant.

Pour l'item 11, de la catégorie "Réaction aux situations nouvelles", les spécialistes se demandent, avec raison, si la visite de la mère en classe constitue vraiment une situation nouvelle. En effet, on sait que la visite des parents en classe de maternelle est un fait de plus en plus fréquent et un nombre de plus en plus grand d'éducateurs encouragent ouvertement ces visites. Il demeure toutefois que ce genre de visite conserve un caractère quelque peu inhabituel pour la majorité des en-

fants et, spécialement dans le cas d'une visite inattendu, la routine de la classe peut s'en trouver légèrement troublée. Ainsi, nous pensons qu'il convient, tout en conservant cet item, de redéfinir la catégorie à laquelle il appartient de "Réactions à une situation nouvelle" à "Réaction à une situation inhabituelle". L'item 32, dont nous avons déjà discuté auparavant pourrait également répondre à cette nouvelle définition de la catégorie.

En ce qui concerne l'item 8, de la catégorie "Intégration au groupe", la principale difficulté vient de la formulation de la consigne. Le fait de demander explicitement à l'enfant s'il veut aller s'asseoir "tout seul" à une autre table peut influencer grandement sa réponse, dépendant de la signification qu'il accorde à cette expression. Elle peut prendre un sens de punition tout autant que d'affirmation de soi selon les expériences antérieures de l'enfant. Ce problème peut donc être résolu en modifiant la formulation de la consigne dans le sens suivant:

"Tu veux faire du bricolage, où est-ce que tu vas aller t'asseoir? Fais une croix sur le banc où tu vas aller t'asseoir".

L'item 17, de la catégorie "Partage", semble trop lié à une mode passagère dans le choix des jouets mentionnés dans la consigne. Il n'est pas certain que tous les enfants connaissent les "Barbies" et "Ken", et il est encore moins certain que tous en possèdent un exemplaire. Il conviendrait donc d'être moins spécifique et de mentionner simplement dans la consigne que l'enfant apporte à l'école un des jouets qu'il possède

chez lui. Dans l'illustration de cette situation, on pourrait voir un enfant qui sort une boîte de jouet quelconque de son sac. Les enfants ayant à répondre à cet item auraient alors le champ libre pour imaginer ce que cette boîte contient, en fonction des jouets qu'ils possèdent eux-mêmes. Les alternatives de réponses demeurent sensiblement les mêmes:

1) Est-ce que tu vas jouer seul avec ton jouet?
2) Ou bien, Est-ce que tu vas le prêter aux amis?

A l'item 27, de la catégorie "Communication avec l'adulte", ou plutôt avec l'éducateur, comme nous l'avons modifié auparavant, un spécialiste suggère d'ajouter une quatrième alternative de réponse, soit "Est-ce que tu vas raconter aux amis que tu as eu un beau cadeau? Toutefois, on peut se demander ici si cet ajout ne viendrait pas compliquer la cotation en nous obligeant à introduire une nouvelle catégorie de comportement dans le sens de la communication avec les pairs. Il faudrait sans doute voir si d'autres items de l'IECPSP pourraient également apporter de l'information sur cet aspect de la compétence de l'enfant, de telle sorte que l'on se sente justifié d'ajouter une nouvelle catégorie, sans pour autant augmenter les dimensions du test.

Dans un autre ordre d'idée, un autre spécialiste souligne que la réponse de l'enfant dépendra moins de ses habiletés à communiquer avec l'adulte que de la personnalité de l'éducateur, dépendant du fait que celui-ci encourage ou non ce genre de communication. Il faudra sans doute tenir compte de cet aspect au moment de l'interprétation des résultats de l'IECPSP.

Enfin, le dernier item jugé pertinent par seulement deux spécialistes est l'item 31, de la catégorie "Autonomie par rapport à l'adulte". Un spécialiste remarque ici que cet item touche davantage la capacité d'attention et de concentration au moment où l'éducateur explique comment faire le bricolage que l'autonomie par rapport à l'adulte. Nous considérons cette remarque comme extrêmement valable et demandant une étude plus approfondie. Le transfert de cet item à la catégorie "Attention-concentration" implique que la catégorie "Autonomie par rapport à l'adulte" se trouve éliminée complètement. D'autre part le fait que cet item mesure autre chose que l'autonomie permet d'expliquer pourquoi cet item obtient un indice de difficulté moyen d'environ .54, alors que les deux autres items de cette catégorie ont dû être éliminés dès l'analyse d'items parce que trop difficiles.

D. Item jugé pertinent par un spécialiste

Le dernier item de l'IECPSP, de la catégorie "Attention-concentration", n'est jugé pertinent que par un seul des spécialistes. Les critiques concernant cet item sont les mêmes que celles faites à l'item 34 de la même catégorie: l'enfant n'a pas choisi l'activité présentée ici. Il est donc possible qu'il ne veuille pas participer à cette activité tout simplement parce qu'il n,est pas intéressé et non par manque d'attention-concentration. D'autre part, un autre spécialiste mentionne que cet item mesure davantage la capacité d'obéissance aux directives de l'éducateur que l'attention-concentration dans une tâche. De plus, le terme "jeux de loto" devrait être remplacé par "jeux d'encastrements". Enfin on déplore le fait de dire: "la jardinière aimerait bien que tous...", puisque

cette formulation peut susciter chez l'enfant le désir de plaire à l'adulte. Sa réponse ira donc davantage dans le sens de la désirabilité sociale que de son comportement réel. Il semble donc que l'on doive procéder à une révision et à une reformulation importante de cet item. Peut-être qu'une formulation semblable à celle de l'item 31 dont nous venons tout juste de discuter pourrait permettre de solutionner ce problème.

Pertinence des catégories de l'IECPSP

Notre objectif étant ici de savoir si le contenu de l'IECPSP est pertinent pour l'évaluation des compétences personnelles et sociales au préscolaire, nous devrions reprendre la définition de chacune des catégories de cet instrument en faisant un relevé des auteurs qui mentionnent ces catégories de comportements comme étant importantes dans le développement personnel et social de l'enfant. Toutefois, dans le but d'éviter les répétitions inutiles, nous ne présentons ici qu'un tableau récapitulatif, puisque le lecteur peut retrouver les définitions des diverses catégories de l'IECPSP dans le guide d'utilisation présenté à l'appendice A, de même que les principaux auteurs qui mentionnent ces aspects dans le premier chapitre de ce rapport, de même que dans le questionnaire destiné aux spécialistes à l'appendice B.

Ainsi, dans le tableau 7, la première colonne identifie les catégories et sous-catégories de l'IECPSP. Pour chacune d'elles, nous présentons de la manière la plus brève possible les définitions, commentaires ou concepts correspondants présentés par différents auteurs. Bien sûr, pour éviter que ce tableau ne prenne des dimensions trop considérables,

nous insistons particulièrement sur les trois auteurs dont les données sont les plus explicites, soit, Gesell (1953), Kamii (1971) et White (1973, 1978).

On remarque dans ce tableau que la majorité des catégories et sous-catégories de comportements que l'on cherche à évaluer dans l'IECPSP sont considérées comme importantes par les auteurs mentionnés. Une seule exception à cette règle à propos de la sous-catégorie "Autonomie par rapport à l'adulte" où les auteurs semblent considérer la dépendance face à l'adulte comme plus positive que l'autonomie pour les âges de 4 à 6 ans. Toutefois, comme nous l'avons mentionné précédemment, il ne semble pas justifié de conserver cette catégorie dans l'IECPSP, et nous n'avons ici qu'une raison de plus de procéder à son élimination.

Tableau 7

Tableau récapitulatif de la pertinence

théorique du contenu de l'IECPSP

Catégories de l'IECPSP	Gesell (1953) (description des traits de maturité)	Kamii (1971) (Objectifs socio-émotifs au préscolaire)	White (1973, 1978) (Habiletés différentielles de la compétence)	Autres
1ère partie Compétences personnelles A) Réactions à l'échec et au succès	L'enfant a acquis de nouveaux contrôles inhibiteurs qui rendent ses réactions plus équilibrées dans les situations difficiles. Cependant il pleure facilement et peut même se fâcher et dire des sottises. La violence verbale remplace la violence physique graduellement	-Contrôle interne: tendance à se comporter en fonction des standards ou attentes du milieu. La sécurité à l'école et le confort émotionnel influencent les réactions -Fierté dans les accomplissements ou réussites.	Compétence: intellectuelle; capacité d'anticiper les conséquences d'une action. -Capacité de montrer de la fierté dans les accomplissements	Piaget: (1951) Egocentrisme et réalisme moral ont une influence sur les réactions. Bruner (1974) La motivation de compétence est liée à la réaction de l'enfant à l'échec et au succès. Erikson (1950-1968) Les échecs prennent souvent une forme tragique où l'enfant ressent de la culpabilité.

Tableau 7

Tableau récapitulatif de la pertinence

théorique du contenu de l'IECPSP

Catégories de l'IECPSP	Gesell (1953) (description des traits de maturité)	Kamii (1971) (Objectifs socio-émotifs au préscolaire)	White (1973, 1978) (Habiletés différentielles de la compétence)	Autres
B) Attitudes au travail a) attention concentration b) persévérance	L'enfant d'âge préscolaire n'aime pas rester assis trop longtemps à une tâche, est facilement distrait, mais il est capable d'expérimenter la joie d'un travail complété et bien fait. - il sait réclamer l'aide et l'appui de l'adulte	Motivation au travail ou la capacité de 1) s'engager dans une activité; 2) de persévérer jusqu'à ce qu'elle soit accomplie, et 3) de bien accomplir la tâche -Recherche du support de l'adulte en terme d'aide.	Capacités d'exécution: - planification et exécution d'activités complexes - utilisation des ressources matérielles et humaines dans la solution des problèmes Capacités d'attention soutenue	Bruner: Importance de la capacité de planifier et d'exécuter une tâche pour le développement de la compétence Montessori; l'enfant apprend à régulariser lui-même sa conduite devant une tâche Piaget: égocentrisme influence le schématisme de l'attention. Erikson: l'enfant est capable de s'engager d'une manière énergique et déterminée dans toutes sortes d'activités. Il

Tableau 7

Tableau récapitulatif de la pertinence

théorique du contenu de l'IECPSP

Catégories de l'IECPSP	Gesell (1953) (description des traits de maturité)	Kamii (1971) (Objectifs socio-émotifs au préscolaire)	White (1973, 1978) (Habiletés différentielles de la compétence)	Autres
				est avide d'acquérir la maitrise de multiples compétences de même que d'apprendre.
c) Sens des responsabilités	L'enfant aime les petites responsabilités et privilèges. Il aime faire les choses comme elles doivent être faites		Capacité d'anticiper les conséquences ou la suite d'une action	Erikson: l'enfant est est capable de prendre soin de ce qu'on lui confie, il assume ses responsabilités face à lui-même et son entourage May: nécessité d'augmenter la responsabilité personnelle par la considération des conséquences de l'action
d) Réaction aux situations nouvelles	L'enfant supporte difficilement la classe de maternelle si elle	Sécurité en classe et confort émotionnel ont une influence sur les réactions		Maslow: la confiance de base ("Basic Trust") est un pré-

Tableau 7

Tableau récapitulatif de la pertinence

théorique du contenu de l'IECPSP

Catégories de l'IECPSP	Gesell (1953) (description des traits de maturité)	Kamii (1971) (Objectifs socio-émotifs au préscolaire)	White (1973, 1978) (Habiletés différentielles de la compétence)	Autres
	représente trop d'aventures nouvelles. Néammoins, il s'adapte avec une facilité relative à des situations imprévisibles si elle ne se présentent pas trop souvent. Influence des contrôles inhibiteurs sur les réactions.			requis à l'adaptation aux situations nouvelles
e) Intérêt pour les activités impliquent: a) la motricité globale b) motricité fine c) Jeux symboliques d) Travail préscolaire	Intérêts diversifiés: jeux moteurs tels que grimper, sauter, glisser, acrobaties, peinture, coloriage, bricolage, blocs, etc. Regarder les livres illustrés, écouter une histoire, copier des lettres et des chiffres, jouer de certains instruments de musique,	Curiosité: enfant s'engage activement dans de multiples activités, il expérimente, cherche à acquérir des connaissances nouvelles	Capacité de faire des jeux de rôles représentant des comportements adultes Habileté à utiliser certains éléments de la pensée abstraite, nombres, lettres, etc.	Erikson: capacité de l'enfant de s'engager dans de multiples activités à caractère ludique dont particulièrement les jeux de rôle (situations domestiques) et jeux permettant la maîtrise de multiples compétences

Tableau 7

Tableau récapitulatif de la pertinence

théorique du contenu de l'IECPSP

Catégories de l'IECPSP	Gesell (1953) (description des traits de maturité)	Kamii (1971) (Objectifs socio-émotifs au préscolaire)	White (1973, 1978) (Habiletés différentielles de la compétence)	Autres
	jeux symboliques etc. Les filles aiment davantage l'école que le garçons			
2e partie Compétence sociale				
A) Relations avec les pairs a) Intégration au groupe b) partage c) qualités de meneur	Enfant relativement paisible, retenu, amical avec son entourage. Aime jouer en petits groupes. A tendance à bien s'entendre avec ses pairs, malgré les controverses qui peuvent surgir. Difficulté à percevoir le point de vue de l'autre. Egocentrisme	Effort pour développer chez l'enfant la tendance à interagir avec ses pairs, de même que la capacité de bien s'entendre avec eux, de partager, d'attendre son tour, d'accepter le point de vue des autres	Habileté à mener ou à suivre le groupe Capacité d'exprimer de l'affection ou de l'hostilité envers les pairs Capacité d'entrer en compétition avec les pairs Capacité de considérer la perspective de l'autre	Erikson: dans ses jeux avec ses pairs l'enfant expérimente des rôles divers, apprend la coopération à suivre et à mener un groupe Piaget - Apparition des jeux de règles. L'enfant intègre les règles du jeu, d'une manière rigide, mais les organise à sa façon.

Tableau 7

Tableau récapitulatif de la pertinence

théorique du contenu de l'IECPSP

Catégories de l'IECPSP	Gesell (1953) (description des traits de maturité)	Kamii (1971) (Objectifs socio-émotifs au préscolaire)	White (1973, 1978) (Habiletés différentielles de la compétence)	Autres
B) Relations avec l'adulte a) Communication avec l'adulte b) autonomie par rapport à l'adulte c) réactions à l'autorité	L'enfant est paisible, retenu, amical plutôt conformiste, sait réclamer l'aide de l'adulte, cherche son soutien et appui, accepte qu'on l'instruise Se plie facilement aux conventions sociales Acquisition des contrôles inhititeurs ayant une influence sur les réactions Aime parfois s'opposer à l'adulte - Sensible	Dépendance envers l'éducateur, c'est-à-dire recherche saine du support de l'adulte en terme d'attention, d'aide, de reconnaissance, tout autant que de contact physique. Le contrôle interne permet à l'enfant de se comporter selon les standards ou attentes du milieu, que l'adulte soit présent ou non.	Capacité d'obtenir et de maintenir l'attention de l'adulte d'une manière socialement acceptable. Capacité d'utiliser l'adulte comme ressource Capacité d'exprimer de l'affection et de l'hostilité envers l'adulte	Piaget: (suite) Jeux parallèles et non coopératif. Egocentrisme. Erikson: Identification avec des adultes idéaux. Enfant peut profiter de la présence d'un éducateur Développement de la conscience morale Genthner (1980); Indépendance relative face à l'adulte Harris (1867) Développer des relations de type "Adulte" entre enfant et éducateur

Tableau 7

Tableau récapitulatif de la pertinence

théorique du contenu de l'IECPSP

Catégories de l'IECPSP	Gesell (1953) (description des traits de maturité)	Kamii (1971) (Objectifs socio-émotifs au préscolaire)	White (1973, 1978) (Habiletés différentielles de la compétence)	Autres
	la récompense et à la punition. Ressent le blâme et la honte quand il se comporte d'une manière inacceptable Conscience morale.			

Influences de diverses variables sur les scores de l'IECPSP

Suite à l'analyse d'items et à la normalisation, à l'étude de la pertinence du contenu et de la forme des items et des catégories de l'IECPSP, il convient maintenant de jeter un regard sur l'influence de diverses variables sur les scores à ce test. Les principales variables identifiées ci-après sont a) l'accord entre les répondants et principalement les éducateurs, les enfants et les mères (le nombre de père s'avère trop limité) b) l'âge, c) le sexe et enfin d) le niveau socio-économique.

A. Accord entre les répondants

L'étude de l'accord entre les répondants est faite pour chaque item et pour chaque sujet, aux deux administrations de l'IECPSP.

1. Accord par item. Le tableau 8 présente les pourcentages d'accord globaux entre les réponses 1) des éducateurs et enfants, 2) des éducateurs et des mères et 3) des enfants et des mères, pour les deux administration de l'IECPSP.

Tableau 8

Pourcentages d'accord globaux aux deux administrations de l'IECPSP

accord entre:	1ère administration	2e administration
Educateurs-enfants	56.4	64.6
Educateurs-mères	65.5	74.2
Enfants-mères	60.3	64.9

Tout d'abord, on remarque, que les enfants et éducateurs s'accordent dans leurs réponses aux différents items de l'IECPSP dans une proportion de 56.4%, à la première administration. Ce pourcentage est quelque peu inférieur à celui obtenu à partir des réponses des mères et des éducateurs, lequel se situe au niveau de 65.5%. Il semble donc que les mères et les éducateurs ont tendance à s'accorder davantage entre eux qu'ils ne le font avec les enfants et ce, aux deux administrations. D'autre part, à la première administration, les mères s'accordent plus avec leurs enfants que ne le font les éducateurs. Ce phénomène est cependant beaucoup moins marqué à la seconde administration de l'IECPSP où les pourcentages d'accord globaux sont, pour les enfants et éducateurs de 64.6%, pour les mères et éducateurs de 74.2%, et pour les mères et enfants de 64.9%.

En second lieu, on aura noté que les pourcentages d'accord augmentent de la première à la seconde administration. Il est ici possible de comparer cette augmentation en terme statistique tel que présenté au tableau 9. On voit que pour chacun des trois groupes comparés, soit les éducateurs-enfants, les éducateurs-mères et les mères-enfants, l'augmntation dans les pourcentages d'accord s'avère significative aux seuils de .05 ou de .001. Il est toutefois relativement difficile de trouver une explication unique à ce phénomène. Sans doute le développement des compétences personnelles et sociales des enfants au cours

Tableau 9

Comparaison des pourcentages d'accord obtenus par les éducateurs-enfants, éducateurs-mères et mères-enfants aux deux administrations de l'IECPSP

Accord entre:	Moyennes	Déviation standard	Test f	Test t	p
Educateurs-enfants	56.4 64.6	17.20 15.99	1.16 (p .306)	- 4.91	.001
Educateurs-mères	65.5 74.2	15.839 12.639	1.57 (p .023)	- 4.40	.001
Mères-enfants	60.3 64.9	15.761 14.442	1.19 (p .379)	- 2.20	.05

des cinq (5) mois d'intervalle entre les deux administrations y joue un certain rôle. D'autre part, le fait d'avoir répondu au test une première fois à peut-être orienté davantage l'observation directe du comportement de l'enfant par les éducateurs et par les mères.

Suite à cette analyse des pourcentages globaux, on peut entrer davantage dans les détails. Le Tableau 10 présente les pourcentages d'accord moyens pour chacune des catégories et sous-catégories de l'IECPSP. On y remarque que c'est à la catégorie "Intérêts" que l'on retrouve les pourcentages d'accord les plus élevés. A la première administration, les pourcentages varient entre 68.4 et 74.3 pour les éducateurs-enfants, entre

Tableau 10

Pourcentages d'accord pour chacune des catégories de l'IECPSP

Catégories	1ère administration			2e administration		
	Educateurs enfants	Educateurs mères	Mères enfants	Educateurs enfants	Educateurs mères	Mères Enfants
1- Réaction à l'échec et au succès	39.1	57.0	39.3	60.1	62.6	58.0
2- Attitudes au travail						
a) Attention-concentration	63.6	80.0	66.9	72.7	79.8	75.6
b) Persévérance	52.3	59.8	52.5	61.9	63.8	62.9
3- Sens des responsabilités	52.3	59.8	52.5	61.9	63.8	62.9
4- Adaptation à une situation inhabituelle	45.9	60.6	53.3	64.9	64.6	6
5- Intérêts						
a) Motricité globale	69.0	80.8	67.1	66.0	78.7	62.8
b) Motricité fine	74.3	90.0	76.5	65.7	81.9	70.0
c) Jeu symbolique	68.6	80.8	72.9	71.7	77.9	71.6
d) Travail préscolaire	68.4	79.1	73.2	66.7	78.4	67.1

Tableau 10 (suite)

Pourcentages d'accord pour chacune des

catégories de l'IECPSP

Catégories	1ère administration			2e administration		
	Educateurs enfants	Educateurs mères	Mères enfants	Educateurs enfants	Educateurs mères	Mères enfants
6- Relations avec les pairs						
a) Intégration	37.5	59.4	41.3	55.2	65.0	54.8
b) Partage	54.1	67.7	65.5	72.4	76.6	78.7
c) Qualités de meneur	41.0	39.0	43.0	44.5	41.6	49.0
7- Relations avec l'éducateur						
a) Communication	50.8	67.1	59.8	63.0	76.6	67.7
b) Réaction à l'autorité	62.2	67.3	59.6	72.9	64.2	67.5
c) Autonomie(?)	58.0	60.6	66.1	56.1	57.1	68.7

79.1 et 90.0 pour les éducateurs-mères et entre 67.1 et 76.5 pour les mères-enfants. Toutefois, pour les quatre sous-catégories d'intérêts, contrairement à la tendance générale les pourcentages d'accord subissent une baisse de la première à la seconde administration où ils ont, comme valeur, de 65.7 à 71.7 pour les éducateurs-enfants, de 77.9 à 81.9 pour les éducateurs-mères, et de 62.8 à 71.6 pour les mères-enfants. Ces pourcentages d'accord élevés, principalement entre les éducateurs et les mères semble justifier davantage la décision prise antérieurement de ne pas demander aux parents de répondre aux items de la catégorie "Intérêts".

Une autre catégorie qui présente également un haut niveau d'accord entre éducateurs et mères est la catégorie "Attention-concentration" où le pourcentage d'accord est de 80.0. Encore une fois il est justifié davantage de ne pas administrer les items de cette catégorie aux parents, puisque d'une part ces questions touchent directement le travail scolaire que les parents n'ont pu observé, et d'autre part, ils ont tendance à répondre dans le sens que les éducateurs.

Pour toutes les autres catégories, les pourcentages d'accord sont relativement bas, soit de 37.5 à 62.2 pour les éducateurs-enfants, de 39.0 à 67.7 pour les éducateurs-mères, et de 39.3 à 65.5 pour les mères-enfants, à la première administration. Il semble donc que pour ces catégories, les différences dans les réponses soient assez marquées pour que l'on administre ces items aux différents répondants. Si l'on

considère d'une part que l'éducateur répond en fonction du comportement réel de l'enfant en classe, que l'enfant, pour sa part, répond tantôt en fonction de son comportement réel, tantôt en fonction de ce qu'il aurait le goût de faire, de ses sentiments, pulsions, etc., et enfin, que les mères répondent en fonction de ce qu'elles connaissent du comportement de l'enfant à la maison et de ce qu'elles désirent le voir faire, il semble que les différences dans les réponses de ces divers répondants constituent une source non négligeable d'information.

Les catégories où l'on retrouve le plus de désaccord entre les enfants et les autre répondants, sont les catégories "Réactions à l'échec (frustration) et au succès" et "Relations avec les pairs". Pour la première de ces catégories, on peut trouver une explication dans le fait que l'enfant de 4, 5 ou 6 ans, est en train de faire l'acquisition de nouveaux contrôles internes qui donnent à ses réactions, perçues par l'éducateur ou les mères, un caractère plus contrôlé ou plus compétent. Toutefois, dans sa perception subjective de la réalité, l'enfant a encore de la difficulté à dissocier le fait d'avoir envie de réagir de façon incontrôlée et le comportement réel qu'il va poser. Cette interprétation peut être confirmée en regardant le niveau de difficulté des items de cette catégorie. (voir tableau 3, p. 82-83). On voit que les éducateurs et parents donnent davantage de réponses de type "contrôlé" (difficulté de .567 et .587 respectivement) que ne le font les enfants (difficulté de .367). Ceci est particulièrement vrai à la première administration de l'IECPSP, puisqu'à la seconde, les pourcentages d'accord sont beaucoup plus élevés.

Pour la catégorie "Relation avec les pairs", l'enfant en étant au tout début de sa socialisation, et étant donné l'égocentrisme propre à cet âge, il n'est pas étonnant que l'enfant ait tendance à répondre dans un sens relativement peu socialisé, alors que les éducateurs et parents le considère plus socialisé qu'il ne l'est en réalité. Cette interprétation s'avère particulièrement valable pour les sous-catégories "Intégration au groupe" et "Partage". En ce qui concerne la sous-catégorie "Qualité de meneur", il semble se produire l'inverse: l'enfant a tendance à se percevoir comme meneur un peu plus que ne le font les éducateurs et parents. Ceci peut être dû au fait que dans la réalité, l'exercise des qualités de meneur implique un certain rapport de force entre les enfants, de telle sorte que même si plusieurs d'entre eux désirent jouer les rôles plus importants, ils en sont empêchés par ce rapport de force. Ainsi, pour un observateur extérieur, tel l'éducateur ou les parents, il est plus difficile de voir si l'enfant possède des qualités de meneur ou non.

On peut délaisser maintenant l'analyse des pourcentages d'accord par catégories pour tenter une analyse par item. Nous nous limitons ici au 27% des items qui obtiennent un pourcentage inférieur et au 27% qui obtiennent un pourcentage supérieur, tel que présentés au tableau 11. (Le lecteur peut trouver au tableau 26 à l'appendice C les pourcentages d'accord pour tous les items)

On remarque que dans le 27 % supérieur, comme on pouvait s'y attendre, tous les items sauf un, l'item 34, appartiennent à la catégorie "Intérêts". Il n'y a donc pas lieu de trop s'attarder sur ceux-ci. Pour l'item 34, de la catégorie "Attention-concentration" il semble qu'en

général, les enfants aiment écouter une histoire, et par conséquent se plient plus facilement aux consignes relatives à ce genre d'activité, d'où des pourcentages d'accord relativement élevés entre les divers répondants.

Dans les 27% des items obtenant des pourcentages d'accord inférieurs, encore une fois, l'on retrouve les items 1, 5 et 13 de la catégorie "Réaction à l'échec (frustration) et au succès". En ce qui concerne cette catégorie, on peut se demander pourquoi l'item 19 ne fait pas partie des items ayant des pourcentages inférieurs, contrairement aux trois autres items. Peut-être que la situation présentée à l'item 19, soit l'impossibilité d'aller jouer au gymnase, ne constitue pas pour l'enfant une situation de frustration aussi forte que celles présentées dans les autres items, de telle sorte qu'elle suscite moins de réactions "incontrôlées" chez lui. Si l'on compare le niveau de difficulté de cet item, lequel se situe à .640, à ceux des trois autres items (item 1: .333, item 5: .000 et item 13: .307), cette explication s'avère posséder une certaine probabilité d'être vraie.

D'autre part, toujours parmi le 27% des items inférieurs, on retrouve les items des catégories "Intégration au groupe" (items 6, 8 et 15), "Partage", (item 17), "Qualités de meneur" (items 18 et 26), "Adaptation à une situation inhabituelle" (item 11), "sens des responsabilités" (item 2) et "Communication avec l'éducateur" (item 14). Les points qui semblent importants à faire ressortir ici concernent tout d'abord l'item 17. Le fait, pour l'enfant, d'apporter un jouet de la maison

Tableau 11

Items de l'IECPSP ayant des pourcentages d'accord inférieurs (27%) supérieurs (27%)

		1ère administration			2e administration		
	items	Educateurs-enfants	Educateurs-mères	Mères-enfants	Educateurs-enfants	Educateurs-mères	Enfants-mères
27% inférieurs	5	28.0	58.2	31.5	49.5	58.4	45.0
	13	28.5	45.5	30.3	49.5	49.7	51.2
	18	30.4	39.4	38.2	38.4	40.4	39.4
	8	31.4	57.6	26.7	53.5	60.9	50.0
	1	33.8	52.1	35.2	66.2	70.8	66.2
	17	38.2	63.6	46.7	67.2	80.1	68.7
	26	39.1	30.9	37.6	49.5	39.8	48.1
	11	40.1	52.7	41.8	62.1	54.0	61.2
	6	40.6	55.2	47.9	58.6	63.4	61.2
	15	40.6	65.5	49.7	53.5	70.8	53.1
	2	45.9	57.0	41.8	55.1	56.5	58.1
	14	45.9	69.1	46.7	50.0	76.4	56.2
27% supérieur	38	83.1	89.7	84.8	73.7	87.0	75.0
	49	82.6	84.8	83.6	85.4	85.7	83.1
	52	79.7	90.3	74.5	78.2	86.3	73.7
	43	79.2	90.9	75.8	75.8	86.3	71.9
	44	75.4	81.8	69.7	66.7	81.4	63.7
	45	72.5	91.5	72.7	67.2	84.5	68.7
	41	72.0	89.7	77.0	63.1	73.9	71.9
	48	72.9	78.8	78.2	81.3	81.4	74.4
	47	70.5	86.1	72.1	69.7	81.4	68.9
	51	69.6	89.1	71.5	58.6	82.0	64.4
	53	66.7	76.4	74.5	55.1	72.0	61.9
	34	66.7	77.0	69.6	72.7	77.6	78.7

réveillerait-il en lui le sens de la possession, de telle sorte qu'il soit moins porté à partager? En second lieu, pourquoi aux items 18 et 26, l'enfant est-il moins porté à prendre un rôle de meneur dans le jeu du médecin et le jeu de l'école, qu'à l'item 33, le jeu de l'autobus? Les rôles du médecin et de maître(sse) d'école seraient-ils moins attrayants que celui de chauffeur d'autobus, comme le suggère encore une fois le niveau de difficulté de ces 3 items? Le désaccord plus ou moins grand entre ces 3 items pourrait alors s'expliquer par le fait que les adultes (éducateurs et parents) ont tendance à généraliser et à répondre à peu près de la même manière aux trois items, alors que la réponse de l'enfant dépend plus directement de son degré d'attraction pour les rôles présentés. Cette explication pourrait également s'appliquer aux items 11, 2 et 14, même s'ils appartiennent à des catégories différentes. L'enfant est moins capable de généraliser ses réponses et celles-ci sont plus directement liées à sa perception subjective de la situation présentée, dans "l'ici et maintenant".

De façon général, il semble donc que l'on doive s'attendre à des désaccord importants particulièrement pour les catégories "Réactions au succès et à l'échec" et "Relations avec les pairs".

2. Accord par enfant. L'analyse des pourcentages d'accord par enfant ou par sujet tente d'apporter quelques éléments de réponse à la question suivante: quelles sont les caractéristiques des enfants pour qui les pourcentages d'accord sont les plus élevés, comparativement à ceux qui sont le moins élevés. Pour ce faire, nous comparons environ 25% des

enfants qui obtiennent des pourcentages d'accord les plus élevés au 25% d'entre eux pour qui ces pourcentages sont les plus bas, en fonction 1) des scores obtenus à l'IECPSP 2) de l'âge des enfants et 3) de leur sexe. Le lecteur peut trouver le détail des pourcentages d'accord par sujet à l'appendice C, aux tableaux 27 à 32 inclusivement.

Le tableau 12 présente les données qui nous serviront à l'analyse des pourcentages d'accord entre les divers répondants en fonction des scores obtenus par les sujets à l'IECPSP. A partir de l'échantillon global de sujets, nous avons définis deux sous-groupes pour fin de comparaison. Le premier groupe comprend les enfants qui obtiennent des pourcentages d'accord supérieurs, soit de 93.2% à 65.9% entre éducateurs-enfants, de 93.2% à 81.6% entre éducateurs-mères, et de 90.9% à 70.5% entre enfants-mères, à la première administration de l'IECPSP. A la seconde administration ces pourcentages varient de 93.2 à 77.3 entre les éducateurs et enfants, de 95.5 à 81.6 entre éducateurs et mères, et de 100.0 à 77.3 entre les mères et enfants. Ces pourcentages sont déterminés de telle sorte que l'on obtienne pour le groupe "supérieur" un nombre de sujets d'environ 25% de l'échantillon global.

Le deuxième groupe comprend également environ 25% des sujets de l'échantillon global, mais nous retrouvons ici les sujets pour qui les pourcentages d'accord sont "inférieurs". Ces pourcentages varient à la première administration, de 15.9 à 43.2 entre les éducateurs et les enfants,

29.5 à 59.1 entre les éducateurs et les mères, et de 25.0 à 47.7 entre les mères et les enfants. A la seconde administration, ils varient de 18.2 à 50.0 entre les éducateurs et enfants, de 29.5 à 59.1 entre les éducateurs et les mères, et de 29.5 à 54.5 entre les mères et les enfants.

Dans le tableau 12, on remarque que les enfants du groupe "supérieur" obtiennent de façon globale des scores supérieurs aux moyennes générales calculées sur l'échantillon pris dans son ensemble. A l'inverse, le groupe obtenant des pourcentages d'accord "inférieurs", obtient également des scores inférieurs aux moyennes générales. Ces résultats sont valables autant pour les scores calculés à partir des réponses des éducateurs, que ce celles des enfants ou des mères. Il semble donc y avoir une relation directe entre le score obtenu à l'IECPSP et le pourcentage d'accord entre les répondants. Plus l'enfant obtient de scores élevés à l'IECPSP, plus l'accord entre les répondants à tendance à être élevé, et inversement, moins l'enfant obtient de scores élevés, moins le pourcentage d'accord entre les répondants est élevé.

Un tel résultat nous fait poser la question, à savoir si le pourcentage d'accord entre les répondants à l'IECPSP ne pourrait pas être utilisé comme une mesure supplémentaire ou complémentaire pour l'évaluation des compétences de l'enfant. En effet, si l'on suppose que plus l'enfant est compétent, plus son comportement s'avère stable, réfléchi, en harmonie avec son environnement physique et humain, il est alors probable que l'éducateur, l'enfant et les parents fourniront des réponses allant sensiblement dans le même sens à l'IECPSP. Au contraire, l'enfant

Tableau 12

Scores moyens obtenus à l'IECPSP par les groupes de sujets ayant un pourcentage d'accord entre répondants supérieur et inférieur

Groupe	Accord entre:	1ère administration de l'IECPSP			2e administration		
		scores provenant des réponses des:					
		Educateurs	Enfants	Mères	Educateurs	Enfants	Mères
Supérieur (≅ 25% des sujets)	Educ-enfants	39.8 (56)*	37.4 (56)	37.5 (47)	40.6 (51)	39.2 (51)	38.1 (42)
	Educ-mères	41.2 (42)	32.3 (42)	39.9 (42)	40.6 (44)	37.2 (44)	40.4 (44)
	Mères enfants	37.4 (46)	38.1 (46)	39.1 (46)	38.8 (44)	39.3 (44)	39.2 (44)
Inférieur (≅25% des sujets)	Educ-enfants	28.3 (50)	24.7 (50)	34.6 (35)	27.8 (50)	27.9 (50)	35.5 (39)
	Educ-mères	26.2 (41)	29.9 (41)	31.9 (41)	28.2 (41)	30.6 (41)	32.9 (41)
	Mères-enfants	33.2 (42)	23.5 (42)	33.4 (42)	30.9 (41)	27.7 (41)	33.6 (41)
Moyenne générales		34.6 (207)	30.6 (207)	36.3 (165)	35.3 (199)	33.9 (198)	36.8 (161)

* Les chiffres entre parenthèses indiquent le nombre de sujets à partir desquels chaque moyenne a été calculée.

moins compétent se caractérise par un comportement moins stable, plus impulsif et, par conséquent moins prévisible. Il devient alors plus difficile pour les divers répondants à l'IECPSP d'être en accord dans leurs réponses. Si ce raisonnement est valable, le pourcentage d'accord entre

les répondants pourrait être interprété comme un indice de stabilité ou de "prévisibilité" du comportement de l'enfant. Toutefois, une étude plus approfondie de cet aspect est encore nécessaire avant d'utiliser systématiquement les pourcentages d'accord en terme d'indices de stabilité ou de prévisibilité.

Une deuxième question qui se pose ici est de savoir s'il existe une relation entre l'âge des sujets et les pourcentages d'accord obtenus à partir des réponses à l'IECPSP.

Toujours en comparant le 25% des sujets qui obtiennent des pourcentages d'accord "supérieurs" au 25% "inférieurs" nous obtenons les résultats présentés au tableau 13. Ce tableau donne la moyenne d'âge, en mois, des groupes supérieurs et inférieurs, aux deux administrations de l'IECPSP. Encore une fois, on remarque que les enfants du groupe "supérieur" sont légèrement plus âgés que les enfants du groupe "inférieur" et ce, pour tous les groupes aux deux administrations. Il semble donc que la probabilité d'obtenir des pourcentages d'accord élevés soit liée à l'âge chronologique des enfants: plus l'enfant est âgé, plus il y a de chance que les divers répondants au test s'accordent entre eux, et inversement, plus l'enfant est jeune, moins la probabilité d'obtenir de hauts pourcentages d'accord est grande.

Enfin, la troisième question qui se pose face aux pourcentages d'accord entre les répondants à l'IECPSP concerne la relation qui existe entre eux et le sexe des enfants.

Tableau 13

Ages moyens des enfants des groupes supérieurs et inférieurs aux deux administrations de l'IECPSP

Accord entre:		Age moyen à la: 1ère administration			2e administration		
		Educ-enfants	Educ-mères	Mères enfants	Educ-enfants	Educ-mères	Mères enfants
Groupes	Supérieur (≥ 25%)	68.3 (56)[x]	67.8 (42)	67.7 (46)	73.1 (51)	73.1 (44)	72.7 (44)
	Inférieur (≤ 25%)	66.5 (50)	66.7 (41)	66.4 (42)	71.3 (50)	71.9 (41)	71.4 (41)

x Le chiffre entre parenthèses indique le nombre de sujets à partir, desquels les moyennes ont été calculés.

Le tableau 14 présente le nombre de sujets des groupes "supérieurs" et inférieurs divisés en fonction du sexe. Dans le groupe "supérieur", on compte un total de 105 sujets de sexe masculin, comparativement à 178 sujets de sexe féminin. Dans le groupe inférieur, nous retrouvons 175 sujets de sexe masculin comparativement à 90 de sexe féminin.

Tableau 14

Sexe des sujets appartenants aux groupes qui obtiennent des pourcentages d'accord supérieures et inférieures, à l'IECPSP

			1ère administration			2e administration			Total
	Accord entre:	Sexe	Educ-enfants	Educ mères	Mères enfants	Educ enfants	Educ mères	Mères enfants	
GROUPES	Supérieurs (≃ 25%)	M	19	14	20	21	13	18	105
		F	37	28	26	30	31	26	178
	Total	N	56	42	46	51	44	44	283
	Inférieurs (≃ 25%)	M	33	30	25	33	27	27	175
		F	17	11	17	17	14	14	90
	Total	N	50	41	42	50	41	41	265

Il semble donc qu'il y ait un biais important en faveur des filles dans les pourcentages d'accord entre répondants. Ce résultat peut s'expliquer par le fait que les éducateurs et les mères étant eux-mêmes de sexe féminin, il leur est plus facile de s'accorder dans la description du comportement des filles. D'autre part, ce résultat semble en accord avec le fait maintes fois démontré dans d'autres recherches (Bonnier Tremblay, 1977) à savoir que les filles de 4 à 6 ans ont un rythme de développement plus rapide que les garçons et s'adaptent plus facilement à l'environnement scolaire. (Gesell, 1953)

Si l'on tente de résumer les résultats de l'analyse des pourcentages d'accord entre les répondants, il ressort:

1. que les hauts pourcentages d'accord entre mères-éducateurs et mères-enfants aux catégories "Intérêts" et "Attention-concentration" justifient davantage l'élimination de ces catégories pour les parents.

2. que l'on peut s'attendre à des accords très restreints particulièrement aux items des catégories "Réactions à l'échec et au succès" et "Relations avec les pairs".

3. qu'il existe une relation linéaire entre: le score obtenu à l'IECPSP et le pourcentage d'accord. Peut-être est-il possible d'utiliser le pourcentage d'accord comme indice de stabilité ou de "prévisibilité" du comportement.

4. que l'accord est plus grand lorsque les enfants évalués sont plus âgés.

5. que les filles obtiennent plus de hauts pourcentages d'accord que les garçons, et inversement.

B. Influence de l'âge sur les scores à l'IECPSP

L'influence de l'âge des sujets sur les scores à l'IECPSP est analysée par la technique d'analyse de variance (Guilford, 1956) à deux facteurs. Le premier facteur consiste dans les deux administrations de l'IECPSP à cinq mois d'intervalle. Le second facteur pour sa part, consiste dans la division de l'échantillon en deux groupes, soit un groupe "jeune", comprenant les enfants âgés de 67 mois et moins à la première administration (N = 297) et de 72 mois et moins à la seconde, (N = 281)

et un groupe "âgé", comprenant les enfants âgés de plus de 67 mois à la première administration (N = 314) et de plus de 72 mois à la seconde (N = 298). Aussi, les enfants du groupe "jeune" ont, en moyenne, 6 mois de moins que les enfants du groupe "âgé". La division de l'échantillon est faite à partir de l'âge des enfants, mais le nombre de sujet dans chaque groupe comprend également les éducateurs, mères et pères qui ont répondu pour chacun des enfants concernés.

On retrouve au tableau 15 les résultats de l'analyse de variance. Tout d'abord, nous remarquons une différence significative dans les deux administrations de l'IECPSP, au seuil de .001. La moyenne des scores à la seconde administration est significativement plus élevée qu'à la première administration. En second lieu, il existe également une différence significative entre le groupe "jeune" et le groupe "âgé" au seuil de .01. Les enfants plus âgés obtiennent donc des scores plus élevés que les enfants plus jeunes. En troisième lieu, l'interaction entre les deux administrations et les deux groupes "jeune" et "âgé" s'avère non significative.

Tableau 15

Analyse de variance sur les scores obtenus aux deux deux administrations de l'IECPSP pour les groupes "jeunes" et "âgés" (N-1190)

Sources de variation	Sommes des carrés	DL	Carré moyen	F	Degré de signification
Effets globaux	890.355	2	445.177	12.754	.001
Administrations	657.006	1	657.006	18.823	.001
Groupes	232.747	1	232.747	6.668	.010
Interaction	7.171	1	7.141	.205	.651
Adm-groupes	7.141	1	7.141	.205	.651
Var. expliquée	897.496	3	299.165	8.571	.001
Var. résiduelle	41 397.436	1186	34.905		
Total	42 294.932	1189	35.572		

Un tel résultat signifie que l'influence de l'âge sur les scores à l'IECPSP demeure la même aux deux administrations de l'IECPSP. On peut donc affirmer qu'indépendamment de la période de l'année où l'IECPSP est administré, les enfants plus jeunes ont tendance à obtenir des scores inférieurs aux enfants plus âgés. Ce résultat va dans le même sens que ceux trouvés par Bonnier-Tremblay (1977) qui affirme qu'à l'âge préscolaire, une différence d'âge de six mois est significative dans le développement de l'enfant.

Une question se pose ici face à ce résultat: la différence observée dans les scores de l'IECPSP entre les groupes "jeune" et "âgé" est-elle vraiment dû à l'âge des sujets, c'est-à-dire au fait que les enfants plus âgés ont un degré de maturation ou d'expérience plus élevé que les enfants plus jeunes, où est-elle tout simplement due aux caractéristiques particulières des enfants inclus dans notre échantillon?

Pour répondre à cette question, nous comparons la moyenne des scores obtenus par le groupe "jeune" à la deuxième administration, à la moyenne des scores obtenus par le groupe "âgé" à la première administration de l'IECPSP. On sait que les enfants du groupe "jeune" ont approximativement le même âge à la seconde administration que les enfants du groupe "âgé" à la première administration, puisqu'il y a un intervalle de cinq mois entre les deux administrations. Pour cette comparaison, nous utilisons le Test Q de Winer (1971) dont le résultat est présenté au tableau 16. La différence entre les deux groupes ne s'avère pas significative, ce qui implique que les scores à l'IECPSP évoluent effec-

Tableau 16

Comparaison entre le groupe "âgé", première administration et le groupe "jeune", deuxième administration

Groupes:	Agé (N 314)	Jeunes (N 281)
Moyennes	34.26	34.87
Différences	0.000	.610
Q		1.778*
Carré moyen d'erreur	34.9050	
Degré de liberté	1186	

* Non significatif

tivement avec l'âge. Il semble donc qu'au moment de l'interprétation des scores obtenus à l'IECPSP, on doive porter une attention particulière à l'âge des enfants évalués, afin de ne pas défavoriser inutilement les enfants plus jeunes. Il est normal que ces derniers obtiennent des résultats moins élevés que les enfants plus âgés.

Enfin, une autre façon d'étudier la relation entre l'âge des enfants et les scores à l'IECPSP consiste à calculer la correlation (Pearson's product moment, Guilford, 1956) entre ces deux variables. Nous avons calculé quatre coefficients de correlation en fonction des divers répondants au test, soit les éducateurs, les enfants, les mères et les pères, afin de déterminer, si possible, dans quelle mesure chacun d'eux est sensible aux différences liés à l'âge chronologique.

Ainsi, pour les éducateur, nous obtenons un coefficient d'une valeur de .1714. La probabilité d'obtenir un tel coefficient sur notre échantillon est de .001. Pour les enfants, la corrélation est de .2459 ($p = .001$), alors que pour les mères et les pères, elle prend respectivement une valeur de .0682 ($P = .110$) et de -.0315 ($p = .411$). Ces résultats indiquent que les différences liées à l'âge chronologique des enfants se retrouvent particulièrement dans les réponses fournies par les éducateurs et les enfants eux-mêmes, alors que les parents sont très peu sensibles à ces différences.

D'autre part, même si les corrélations obtenus par les éducateurs et les enfants sont significatives, elles demeurent à un niveau très restreint. Aussi, l'importance de pondérer les scores des enfants en fonction de l'âge nous semble peu justifiée. Tout au plus doit-on garder en tête, au moment de l'interprétation des scores, que les enfants

plus jeunes ont tendance à avoir des scores moins élevés.

C. Influence du sexe sur les scores de l'IECPSP

L'analyse de l'influence du sexe sur les scores à l'IECPSP est faite de la même manière que celle de l'âge, c'est-à-dire par une analyse de variance en fonction des deux administrations du test et du sexe des sujets (Guilford, 1956).

On remarque, au tableau 17, que la différence des moyennes entre la première et la seconde administration s'avère significative au seuil de .001. Il en est de même pour les résultats obtenus par les filles et par les garçons. Les filles obtiennent des scores significativement supérieurs aux garçons, et ce indépendamment du moment où le test est administré au cours de l'année. En effet, l'interaction entre les deux administrations et le sexe n'est pas significative, impliquant que l'effet du sexe est le même dans les deux administrations de l'IECPSP.

Encore une fois, sur le plan de l'interprétation des scores à l'IECPSP, on doit tenir compte du sexe des enfants examinés, puisque les filles obtiennent des scores supérieurs aux garçons.

D'autre part, nous avons tenté de vérifier si l'effet de l'âge sur les scores à l'IECPSP était le même pour les garçons et pour les filles. Nous avons donc procédé à une analyse de variance sur les scores aux deux administrations de l'IECPSP, en fonction de l'âge des sujets (groupes "jeune" et "âgé") et du sexe.

Tableau 17

Analyse de variance à partir des scores obtenus aux deux administrations de l'IECPSP par les garçons et les filles (N 1190)

Sources de variations	Somme des carrés	DL	Carré moyen	F	Degré de signification
Effets globaux	2393.575	2	1196.787	35.591	.001
Administrations	664.900	1	664.900	19.773	.001
Sexe	1735.966	1	1735.966	51.625	.001
Interaction	20.626	1	20.626	.613	.434
Adm-sexe	20.626	1	20.626	.613	.434
Var. expliquée	2414.201	3	804.734	23.932	.001
Var. résiduelle	39880.731	1186	33.626		
Total	42294.932	1189	35.572		

Comme on peut le voir au tableau 18, les différences dues aux sexe et à l'âge prises séparément sont encore significatives. Toutefois, l'interaction entre le sexe et l'âge est ici également significative au seuil de .025. Ce résultat indique que l'évolution des scores avec l'âge ne se fait pas de la même manière pour les garçons et les filles. Si l'on regarde l'évolution des moyennes des garçons et des filles, on remarque que les scores obtenus par les filles évoluent plus rapidement que les scores obtenus par les garçons, soit de 34.88 à 36.68 pour les filles et

Tableau 18

Analyse de variance en fonction de l'âge et du sexe des sujets aux deux administrations de (N 1190) l'IECPSP

Sources de Variations	Somme des carrés	DL	Carré moyen	F	Degré de signification
Effets globaux	2023.785	2	1011.892	29.926	.001
Sexe	1790.436	1	1790.436	52.952	.001
Age	295.109	1	295.109	8.728	.003
Interaction	169.369	1	169.369	5.009	.025
Sexe-Age	169.369	1	169.369	5.009	.025
Var. expliqué	2193.153	3	731.051	21.621	.001
Var. résiduelle	40101.779	1186	33.813		
Total	42294.932	1189	35.572		

de 33.19 à 33.48 pour les garçons. Sans doute le rythme de développement plus rapide des filles à cet âge (de 4 à 6 ans) permet d'expliquer un tel résultat, et il faudra en tenir compte dans l'interprétation des scores à l'IECPSP.

Toujours dans l'analyse de l'influence du sexe sur les scores à l'IECPSP, nous avons tenté de voir si les réponses fournies par les éducateurs, enfants, mères et pères n'étaient pas biaisées en faveur de l'un ou l'autre sexe. Le tableau 19 présente les résultats de l'analyse de variance en fonction des quatres répondants, du sexe des enfants et des deux

administrations du test. Il est inutile d'insister sur la différence significative qui existe entre les sexes, puisque nous avons déjà trouvé cette différence auparavant. D'autre part, nous voyons ici qu'il se révèle une diffirérence significative au seuil de .01 entre les divers répondants au test. Ainsi, les éducateurs, enfants, mères et pères ne répondent pas de la même manière au test: les parents obtiennent des scores plus élevés que les éducateurs et ceux-ci, des socres plus élevés que les enfants. L'interaction entre les répondants et le sexe des enfants n'est pas significative. Il ne semble donc pas y avoir de biais particulier en faveur des filles chez l'un ou l'autre des répondants. Tous évaluent la compétence personnelle et sociale des filles comme étant supérieure à celle des garçons. Ceci constitue une raison de plus en plus de croire que les différences observées entre garçons et filles sont réelles.

En ajoutant un troisième facteur à cette analyse de variance, soit les scores obtenus aux deux administrations de l'IECPSP, on voit qu'il existe une différence significative entre la première et la seconde administration. Les scores à la seconde administration sont plus élevés qu'à la première administration. L'interaction entre le sexe et l'administration n'est pas significative, impliquant que l'influence du sexe sur les scores est constante pour les deux administrations. Au niveau des répondants, l'interaction entre l'administration s'avère significative au seuil de .01. Les réponses des parents aux deux administrations sont plus

Tableau 19

Analyse de variance en fonction des répondants à l'IECPSP et du sexe des enfants (N 1190)

Sources de Variations	Somme des carrés	DL	Carré moyen	F
Inter-sujets	32805.4319	629		
Sexe	1004.7622	1	1004.7622	22.95 xx
Répondants	2096.9500	3	698.9833	15.96
Interaction Sexe-répondants	135.1375	3	45.0458	1.03
Erreur	27232.6136	622	43.7823	
Intra-sujets	9489.5000	560		
Administration	212.1977	1	212.1977	14.12 xx
Adm-sexe	38.4190	1	38.4190	2.56
Adm-répondants	380.4838	3	126.8279	8.44 xx
Adm-sexe-répondants	24.3368	3	8.1123	0.54
Erreur	8295.1242	552	15.0274	
Total	42294.9319	1189		

xx Significatif à .01

stables que celles des éducateurs et des enfants, tel qu'indiqué par l'évolution des moyennes qui, pour les mères, passent de 36.29 à 36.84 de la 1ère à la 2e administration, pour les pères de 35.56 à 35.29, pour les

éducateurs de 34.60 à 35.30, et pour les enfants de 30.60 à 33.89. Enfin, l'interaction entre le sexe, les répondants et les deux administrations n'est pas significative. On voit donc que l'influence du sexe, de même que celle des répondants s'avère constante pour les deux administrations de l'IECPSP.

D. Influence du niveau socio-économique sur les scores à l'IECPSP.

L'influence du niveau socio-économique des enfants examinés sur les résultats à l'IECPSP est étudiée à partir de la corrélation (Pearson's product moment, Guilford 1956) entre le rang obtenu par chaque enfant sur l'échelle de Hollingshead (1965) et les scores à l'IECPSP. De plus, de la même manière que nous avons procédé pour l'étude de l'influence de l'âge sur les scores, nous calculons quatre coefficients en fonction des quatre répondants du test.

A partir des réponses des éducateurs, nous obtenons une corrélation d'une valeur de -.1036 ($p = .018$). Les enfants, pour leur part obtiennent une corrélation de -.1715 ($p = .001$). Pour les mères et les pères, les coefficients se situent respectivement à .0456 ($p = .206$) et -.0315 ($p = .411$). Le fait que les corrélations soient négatives est dû à la nature même de l'échelle de Hollingshead (1965) où les scores les plus élevés correspondent au niveaux socio-économiques les plus bas.

Seules les corrélations obtenues par les éducateurs et les enfants sont significatives. Cependant, elles se situent à un niveau très bas, de telle sorte que l'on peut pratiquement les considérer comme négligeables, du moins pour le moment.

Analyse de la fidélité de l'IECPSP

L'étude de la fidélité de l'IECPSP nous permet d'obtenir deux coefficients soit: un coefficient de fidélité dans le temps, et un coefficient de consistance interne.

A. Fidélité dans le temps

Pour obtenir un coefficient de fidélité dans le temps (voir tableau 20), nous avons calculé le coefficient de corrélation (Pearson's product moment) entre les résultats obtenus à la première administration et ceux obtenus à la seconde administration de l'IECPSP, à cinq mois d'intervalle. Ce coefficient est d'une valeur de .565, (significatif au seuil de .001). Il faut signaler que ce coefficient a été calculé à partir des réponses de tous les répondants (éducateurs, enfants, mères et pères) qui ont assisté aux deux administrations, soit un total de 560 sujets.

Tableau 20

Coefficients de la fidélité obtenus pour l'IECPSP

Fidélité dans le temps		.565
(5 mois d'intervalle)		(sign. à .001
Consistance interne: (Kuder-Richardson)		
1ère administration:	Global	.832
	Garçons	.820
	Filles	.832
2e administration	Global	.790
	Garçons	.788
	Filles	.774

Comme on pouvait s'y attendre, avec un intervalle de temps aussi long que cinq (5) mois, le coefficient obtenu, même s'il est statistiquement significatif, demeure à un niveau relativement bas. L'influence du développement des compétences personnelles et sociales en fonction du temps semble donc jouer un rôle important au niveau des scores obtenus à l'IECPSP. Ce résultat va dans le même sens que ceux trouvés lors de l'analyse de l'effet de l'âge sur les scores au test. D'autre part, il va également dans le même sens que ce que nous avons mentionnés antérieurement, à savoir qu'il y a, de la première à la seconde administration, une dimunition générale du niveau de difficulté des items, et une augmentation sensible des moyennes dans les distributions des scores obtenus.

B. Consistance interne

L'analyse de la consistance interne, de l'IECPSP (voir tableau 20) est faite par la méthode de Kuder-Richardson (Formule 20) (Guilford, 1956). Nous obtenons, à la première administration du test un coefficient de .832, alors qu'à la seconde administration, le coefficient baisse à .790. On sait que le coefficient de consistance interne calculé selon la méthode mentionnée ici est un coefficient relativement conservateur. C'est pourquoi, on peut considérer les coefficients que nous avons obtenus comme étant très valables, et se situant même au-delà de nos espérances.

En effet, ce coefficient est particulièrement influencé par l'homogénéité ou l'hétérogenéité du test. Plus le test mesure des dimensions hétérogènes de la personnalité, moins le coefficient de consistance interne est susceptible d'être élevé. Dans le cas de l'IECPSP, nous étions en droit de nous attendre à un coefficient relativement moins élevé, étant donné qu'à première vue, le test semble mesurer plusieurs dimensions hétérogènes de la compétence personnelle et sociale de l'enfant. Cependant, malgré la division de l'IECPSP en de multiples catégories et sous-catégories de comportements à évaluer, le coefficient que nous obtenons suggère une homogénéité relativement importante à l'intérieur du test. On peut alors se demander si une étude plus poussée du test par la technique d'analyse factorielle ne permettrait pas de réduire considérablement le nombre de catégories de comportements de l'IECPSP. Si une telle procédure se justifie sur le plan théorique, on peut également se demander si, sur le plan pratique, une réduction du nombre de catégories ne rendrait pas l'interprétation du test moins concrète pour l'éducateur. En effet, ce dernier doit travailler au développement des compétences de l'enfant à travers les diverses situations qui se vivent en classe, et les catégories de l'IECPSP identifient plusieurs types de ces situations, orientant ainsi la tâche d'observation et d'intervention de l'éducateur d'une manière plus concrète et opérationnelle qui ne le ferait un plus petit nombre de catégories définies en termes plus larges. Il semble donc que sur le plan pratique l'on soit justifié de conserver

les catégories de l'IECPSP telles qu'elles ont été élaborées.

Si le coefficient de consistance interne est influencé par l'homogenéité du test, il est influencé également par le choix des items et leur contribution respective au score total. L'une de nos préoccupation au moment du choix des items a été de formuler des items qui aient une contribution égale dans les scores obtenus autant par les garçons que par les filles, c'est-à-dire qui ne soient pas systématiquement biaisés en faveur de l'un ou de l'autre de ces groupes. Ainsi, il semble que le calcul d'un coefficient de consistance interne pour les garçons et les filles pris séparément peut nous faire voir s'il existe un biais dans le choix des items, en fonction du sexe.

A la première administration, on obtient un coefficient de .820 pour les garçons, et de .832 pour les filles. La légère différence trouvée ici en faveur des filles ne se maintient pas à la seconde administration où l'on obtient pour les garçons un coefficient de .788 et pour les filles de .774. De façon générale, on peut dire que le choix des items contribue de manière à peu près égale dans les scores obtenus autant par les garçons que par les filles.

Guide d'observation

Les éducatrices qui ont participé aux phases de pré-expérimentation soulèvent la difficulté de répondre à l'IECPSP sans observation préalable des enfants. Elles suggèrent qu'on leur fournisse un guide d'observation où elles pourraient noter au fur et à mesure les réactions des enfants dans des situations semblables à celles présentées dans l'IECPSP. Au cours de l'expérimentation, comme nous l'avons signalé précédemment, il est demandé aux éducatrices d'utiliser le guide d'observation que le lecteur peut trouver à l'appendice D. Les éducatrices doivent y noter leurs observations sur une période d'environ un mois et demi précédant chacune des deux administrations du test. Il s'agit maintenant de voir jusqu'à quel point le guide d'observation a été utilisé.

Le tableau 21 donne les pourcentages d'enfants et d'items observés globalement, par éducatrice et par groupe d'éducatrices, pour les deux périodes d'observation.

Globalement, à la première période d'observation, les éducatrices observent en moyenne 77.25% des enfants et 77.01% des items. Ces pourcentages sont calculés sur le nombre total d'enfants inclus au départ dans l'échantillon, soit 211 sujets, de même que sur le nombre total d'items, soit 53. La correspondance qui existe entre le pourcentage d'enfant et le pourcentage d'items observés vient du fait que les éducatrices ont tendance à observer selon la formule item par item. Selon cette formule, les éducatrices observent tous les enfants pour un item particulier avant de passer à l'observation d'un autre item. Cette tendance

Tableau 21

Pourcentages d'enfants et d'items observés par éducatrices, par groupes d'éducatrices et globalement pour les deux périodes d'observations

Educatrices	% d'enfants observés 1ère période (N-211)	2e période (N-207)	% d'items observés 1ère période (N-53)	2e période (N-53)
01 (1)*	53.19	23.82	52.28	23.79
02 (1)	48.96	56.60	48.79	56.60
03 (1)	99.73	99.86	99.73	99.90
04 (2)	49.80	10.80	50.01	10.96
05 (2)	59.48	58.70	59.41	58.94
06 (1)	48.71	60.58	48.42	60.90
07 (1)	97.26	98.11	97.34	98.10
08 (1)	93.58	96.23	93.58	96.01
09 (2)	100.00	99.79	100.00	99.80
10 (2)	98.15	0.00	98.10	0.00
11 (1)	97.64	100.00	99.50	100.00
Gr 1	77.31	78.32	77.09	76.47
Gr 2	76.99	37.90	76.88	42.43
GLOBAL	77.25	*61.92	77.01	64.09

* Le chiffre entre parenthèse indique à quel groupe appartiennent les éducatrices: Gr 1 - éducatrices non entraînées
Gr 2 - éducatrices entraînées.

des éducatrices d'observer item par item rend inutile d'étudier séparément les pourcentages d'enfants et d'items observés globalement, par item ou enfant, par éducatrice et par groupe d'éducatrices. En effet, les pourcentages d'items et d'enfants observés sont pratiquement les mêmes à tous les niveaux.

L'observation item par item se retrouve également à la seconde période où les pourcentages moyens sont de 61 92% d'enfants observés et de 64.09% d'items observés. On remarque ici que les éducatrices observent un peu moins à la seconde période qu'ils ne le font à la première. Cette diminution est due principalement à trois éducatrices. L'une d'entre elles (No. 10) n'a pas jugé bon de noter ses observations pour la seconde période d'observation, alors que les deux autres (01 et 04) n'observent que 23.82% et 10.80% des enfants et 23.79% et 10.96% des items comparativement à 53.19% et 49.80% des enfants et 52.28% et 50.01% des items à la première période d'observation. Pour les huit (8) autres éducatrices, les pourcentages d'enfants et d'items observés demeurent relativement constants pour les deux périodes d'observation.

D'autre part, les variations dans les pourcentages d'enfants et d'items observés à la première période d'observation par les onze (11) éducatrices nous permettent de les classer en deux catégories. Une première compte cinq (5) éducatrices qui observent environ 50% des items pour tous les enfants (de 48.42% à 59.41% des items). La deuxième catégorie compte six éducatrices qui observent à peu près tous les enfants pour la majorité des items (de 93.58% à 100.00%). Ce regroupement autour de 50%

et de 95% constitue un phénomène relativement difficile à expliquer. Doit-on faire appel ici à la personnalité des éducatrices dans le sens où un certain nombre d'entre elles ont tenté de répondre exactement à la demande qui leur a été faite par l'expérimentateur, alors que les autres ont observé davantage en fonction de leurs intérêts et possibilités? Ou bien l'expérience d'enseignement en maternelle joue-t-elle ici un certain rôle? En effet, on constate que les éducatrices qui observent environ 50% des items ont en moyenne 7,8 ans (de 3 à 13 ans) d'expérience alors que celles qui observent la majorité des items ont en moyenne 13,4 ans d'expérience (de 9 à 16 ans).

Dans un autre ordre d'idées, on peut se demander, dans quelle mesure les items eux-mêmes sont responsables du fait qu'environ 50% d'entre eux sont choisis par cinq éducatrices? On remarque à ce niveau que quatorze (14) items sont très peu populaires auprès de ces éducatrices, puisqu'on y compte moins de 25% des observations. (Voir tableau 33 , appendice C) Il s'agit des items 1, 5, 11, 13, 16, 17, 19, 20, 23, 26, 27, 33, 37 et 50. D'autre part, dix-neuf items sont très populaires (75% et plus des observations), soit les items 2, 4, 6, 7, 12, 21, 24, 30, 31, 34, 38, 39, 40, 45, 46, 49, 51, 52, 53. Parmi les items les moins populaires, on retrouve les quatre (4) items de la catégorie "Réactions à l'échec et au succès", un (1) item de la catégorie "Réaction à une situation nouvelle", six (6) items de la catégorie "Relations avec les pairs" deux (2) items de la catégorie "Relations avec l'adulte", et un (1) item de la catégorie "Intérêts". En ce qui concerne les items les plus populaires, cinq (5) appartiennent à la catégorie "Attitudes au travail",

deux (2) à "Sens des responsabilités", un (1) à "Relations avec les pairs", deux (2) à "Relations avec l'adulte" et neuf (9) à "Intérêts". D'après ces résultats, il semble que les éducatrices soient davantage portées à observer les items qui touchent plus directement aux activités régulières de la classe (Attitudes au travail, responsabilité, intérêts) que ceux qui touchent des réactions plus personnelles de l'enfant (réactions échec-succès, compétences sociales). Ceci nous amène à faire la distinction suivante: de par leur nature même, les items peu populaires se prêtant davantage à une observation individuelle, enfant par enfant, à mesure que les situations se présentent. Par contre, les items populaires peuvent s'observer facilement d'une manière collective, item par item en plaçant tous les enfants dans une même situation. Le guide d'observation comprend donc, en fonction de cette distinction, une certaine proportion d'items qui s'observent enfant par enfant, une autre proportion qui s'observent item par item, et enfin une dernière proportion qui peut s'observer soit enfant par enfant, soit item par item, selon le désir de l'éducatrice. Bien sûr, l'observation enfant par enfant est le plus difficile à réaliser, et donc la moins populaire.

Enfin, une dernière question à laquelle nous tentons de répondre ici concerne l'influence de la connaissance et de l'utilisation de l'IECPSP au cours de la pré-expérimentation sur la quantité d'observations notées dans le guide.

Toujours en se référant au tableau 21, on constate qu'il n'existe pas de différence entre le groupe 1, c'est-à-dire les éducatrices qui n'ont pas participé à la pré-expérimentation, et le groupe 2, celles qui y ont participé, à la première période d'observation. En effet, elles observent respectivement 77.31% et 76.88% des items. La connaissance préalable de l'IECPSP n'a donc pas d'influence sur la quantité d'observations faites par les éducatrices à la première période d'observation.

A la seconde période, toutefois, les pourcentages d'enfants et d'items observés par le groupe 2, subit une baisse importante, alors qu'ils se maintiennent pour le groupe 1 (37.90% et 42.43% pour le groupe 2; 78.32% et 76.47% pour le groupe 1). Il semble difficile d'interpréter cette chute dans les pourcentages du groupe 2 en terme de meilleure connaissance de l'IECPSP, et donc d'une nécessité moindre de noter les observations. Nous croyons plutôt que des raisons d'ordre personnel, soit le manque de temps, la fatigue, où le désintérêt face à la recherche elle-même, ont fait en sorte que certaines éducatrices n'ont pas jugé utile de procéder à l'observation d'une manière systématique, se basant davantage sur leur connaissance générale des enfants pour répondre à l'IECPSP.

Ainsi, en résumé, il semble que les éducatrices répondent à l'IECPSP en se basant sur l'observation directe dans des proportions très inégales, soit d'environ 50% pour certaines, et de 95% pour les autres. D'autre part, l'observation item par item semble la plus populaire. Les items qui s'observent enfant par enfant sont délaissés et par conséquent les réponses à l'IECPSP sont davantage basées sur la connaissance générale

des enfants plutôt que sur l'observation directe. Enfin, la connaissance préalable de l'IECPSP ne semble pas avoir d'influence sur la quantité d'observation faite par les éducatrices.

Chapitre 4

Recommandations

En accord avec les résultats de notre recherche sur l'élaboration de l''nstrument d'évaluation des compétences personnelles et sociales au préscolaire, il convient de faire les recommandations suivantes concernant d'une part, le travail qui reste à faire pour compléter l'instrument, d'autre part, son utilisation dans le milieu.

A. Travail pour compléter l'IECPSP

D'après les études réalisées, le travail d'élaboration de l'IECPSP peut-être considéré comme terminé dans une proportion d'environ 75%. En effet, la majorité des items semblent bien mesurer ce qu'ils prétendent mesurer et peuvent être utilisés tels quels ou avec certaines reformulations mineures des consignes ou modifications, également mineures, des illustrations. Parmi les items qui peuvent être utilisés tels quels, on retrouve les items 1, 12, 14, 22, 26, 28, 33, 38 à 43 incl., 45 à 48 incl. et 51 à 53 incl. Les items qui ne demandent que des modifications mineures sont les items 2, 5, 6, 8, 10, 13, 15, 17, 19, 20, 30, 32, 35, 36, 44, 49. Nous avons donc 36 items sur 44 qui peuvent être utilisés à brève échéance. Il faut rappeler ici que les items 3, 7, 9, 16, 23, 24, 29, 37 et 50 ont été éliminés de l'IECPSP. Ainsi, pour compléter l'étude de l'IECPSP il est recommandé:

1. de faire une étude plus approfondie des items 4, 11, 18, 21, 25,

27, 31, 34 dans le sens indiqué antérieurement dans ce rapport.

2. De revoir les définitions de certaines catégories dont "Attention-concentration", "Persévérance", "Communication avec l'adulte"; voir s'il ne serait pas possible d'introduire de nouvelles catégories "Communication avec les pairs" et "Intérêt pour la nouveauté", sans augmenter le nombre d'item,

3. d'étudier l'effet des modifications apportées sur la distribution des scores en utilisant un échantillon représentatif des diverses régions de la province, toujours en contrôlant les variables telles que le sexe, l'âge, le niveau socio-économique.

4. de procéder à une étude systématique des accords-désaccords entre éducateurs, enfants et parents, dans le but de voir s'il est justifié d'utiliser les pourcentages d'accords par enfant en terme d'indice de stabilité ou de "prévisibilité" du comportement de l'enfant.

5. d'élaborer un guide formel d'interprétation des résultats à l'IECPSP; de voir s'il est possible de faire corriger l'IECPSP par ordinateur, dans le but de diminuer la somme de travail demandé aux éducatrices.

6. de préparer un guide d'intervention pouvant être utile aux éducatrices qui désirent travailler avec l'IECPSP dans le sens du développement des compétences personnelles et sociales.

7. que la réalisation des recommandations 1 à 6 soit prise en charge par le Ministère de l'Education du Québec et faite par une équipe

de spécialistes dont le concepteur du test pourrait faire partie au moins à temps partiel.

Bien sûr, les recommandations qui précèdent sont liées au fait que nous considérons, du moins jusqu'à maintenant, que l'IECPSP s'avère un instrument très prometteur pour l'évaluation des dimensions personnelles et sociales chez l'enfant de classe de maternelle, de même que pour l'orientation de l'intervention éducative à ce niveau.

B. Utilisation de l'IECPSP

Les recommandations concernant l'utilisation de l'IECPSP sont les suivantes:

8. l'utilisation à court terme de l'IECPSP peut se faire dans la mesure où le Guide d'utilisation est remodelé pour inclure au moins les modifications mineures mentionnées antérieurement dans ce rapport, et où un guide d'interprétation des résultats est élaboré.

9. l'utilisation à long terme dépend de la réalisation des recommandations 1 à 7.

D'autre part, à partir de notre expérience de travail auprès des éducatrices, il ressort:

10.. que la présence d'un animateur ayant une connaissance approfondie de l'IECPSP soit nécessaire pour la présentation du test aux éducateurs et aux professionnels des Commissions scolaires.

11. que les professionnels non-enseignants (psychologues, conseillers pédagogiques ou autres) des Commissions scolaires doivent apporter une assistance aux éducateurs qui utilisent l'IECPSP, en terme d'animation pour maintenir leur motivation, de même qu'en terme d'aide pour interpréter les résultats et orienter l'intervention éducative. Cette assistance aux éducateurs s'avère particulièrement nécessaire pendant la période d'entraînement à l'utilisation de l'IECPSP, laquelle peut se faire sur une période de quelques années

12. que l'IECPSP ne soit utilisé que par les éducateurs qui en font la demande. L'utilisation de l'IECPSP doit se faire sur une base volontaire et non obligatoire.

13. pour augmenter la motivation des éducateurs, l'entraînement à l'utilisation concrète de l'IECPSP devrait être crédité au profit des éducateurs, au même titre que n'importe quel autre session ou cours de perfectionnement.

14. les résultats de l'IECPSP ne doivent pas être inscrits au dossier scolaire de l'enfant, puisqu'ils se veulent une aide apportée à l'éducateur pour mieux adapter son intervention éducative aux caractéristiques particulières des enfants dont il a la charge.

15. L'IECPSP devrait être utilisé dès que les enfants se sont habitués à la routine de la classe afin d'orienter le plus tôt possible l'intervention éducative. Une deuxième utilisation peut être faite plus tard dans l'année pour connaître l'évolution des enfants.

16. le guide d'observation qui accompagne l'IECPSP semble particulièrement utile au cours de la période d'entraînement à l'utilisation de ce test, mais peut être délaissé par la suite, dépendant de la volonté de l'éducateur.

Les recommandations qui précèdent devraient permettre une utilisation optimale de l'IECPSP dans le milieu, tout en respectant l'individualité des éducateurs et des enfants. Il faut ajouter toutefois que l'utilisation de l'IECPSP ne se limite pas uniquement à ce niveau, mais peut également être utile à certains spécialistes dans le cadre d'évaluation individuelle de certains enfants, tout autant que dans le domaine de la recherche en général.

Résumé et conclusion

La présente recherche vise deux objectifs principaux. Tout d'abord, il s'agit de définir un certain nombre de composantes de la compétence personnelle et sociale de l'enfant de 4 à 6 ans qui semblent importantes dans le développement de ce dernier et sur lesquelles l'éducateur peut intervenir sur le plan éducatif. En second lieu, l'élaboration et la validation empirique d'un instrument d'évaluation de ces composantes se doit d'être réalisée pour faciliter et orienter la tâche de l'éducateur.

Au niveau de la définition des composantes de la compétence personnelle et sociale de l'enfant, une revue de diverses approches psychologiques qui ont influencé l'éducation fait ressortir les approches normatives-maturationnelles, cognitives-interactionnelles et humanistes comme étant les plus explicites. Ainsi, parallèlement à ces approches, nous définissons les composantes 1) d'intérêts pour diverses activités impliquant la motricité globale, la motricité fine, le jeu symbolique et le travail préscolaire; 2) les réactio , face à la frustration ou à l'échec, de même qu'au succès; 3) les attitudes au travail, dont la capacité d'attention et de concentration, de même que la persévérance dans une tâche; 4) le sens des responsabilités et 5) les réactions aux situations nouvelles ou inhabituelles. Ces cinq composantes constituent ce que nous avons convenu d'appeler la "compétence personnelle". Il s'y

ajoute, en seconde partie, les composantes de la "compétence sociale" où les catégories de comportements portent sur 6) les relations avec les pairs, et plus précisément sur la capacité ou la volonté de s'intégrer au groupe ou de se rapprocher des pairs, sur la capacité de partage et sur les qualités de meneur; enfin, elles portent également sur 7) les relations avec l'éducateur, où l'on cherche à évaluer la capacité de l'enfant à communiquer ses joies, peines ou besoins à l'éducateur, de même que sur les réactions face à l'autorité. L'ensemble de ces diverses composantes ne se veut pas une description exhaustive de la personnalité de l'enfant, mais constitue plutôt un échantillon de variables qui semblent avoir une importante particulière dans le développement de l'enfant.

Pour évaluer ces composantes, une revue des types d'instruments qui ont été utilisés jusqu'à maintenant nous a conduit à l'élaboration d'un instrument de type auto-évaluatif ("self-report"), c'est-à-dire qui prend la forme d'un questionnaire illustré à choix multiple, pouvant être administré à la fois aux éducateurs, aux enfants eux-mêmes, de même qu'à leurs parents. Il s'agit de l'Instrument d'évaluation des compétences personnelles et sociales au préscolaire (IECPSP) qui compte, au départ cinquante-trois items consistant chacun dans la présentation d'une situation concrète susceptible de se produire en classe et face à laquelle chacun des répondants doit indiquer le comportement habituel de l'enfant dans ces situations..

La validation empirique de l'IECPSP, pour sa part, est faite à partir d'un échantillon d'environ 210 enfants, de classe de maternelle,

dont le sexe, l'âge et le niveau socio-économique sont l'objet de contrôles. Le test est administré à deux reprises au cours d'une même année scolaire, à cinq mois d'intervalle. Les études statistiques portent sur le niveau de difficulté des items, sur la normalisation des résultats, sur la comparaison des réponses fournies par les éducateurs, enfants et parents, sur l'influence de l'âge, du sexe et du niveau socio-économique, sur la fidélité dans le temps de même que sur la consistance interne de l'instrument. Suite à ces diverses analyses, le nombre d'items diminue de 53 à 44, et il s'avère que l'on peut considérer la grande majorité des items comme ayant un niveau de difficulté satisfaisant. De plus, les résultats obtenus par les enfants à la première administration du test se distribuent presque normalement. Comparés aux réponses des enfants, celles des éducateurs et des parents semblent biaisés dans le sens positif. D'autre part, les scores sont influencés par l'âge et le sexe des enfants. En ce qui concerne le niveau socio-économique, l'influence en semble négligeable, du moins pour l'échantillon restreint que nous avons examiné. La fidélité dans le temps est restreinte dû à l'évolution des scores avec l'âge. Enfin, le test possède une bonne consistance interne tant au niveau global que pour les garçons et les filles pris séparément.

Parallèlement à ces études quantitatives, une analyse qualitative de la pertinence des items est réalisée en ayant recours à cinq spécialistes. Encore une fois, il ressort que la majorité des items (environ 75%) sont valables, dans la mesure où pour certains d'entre eux,

des modifications mineures sont apportées aux consignes ou aux illustrations. Cependant, une dizaine d'items demandent une étude plus approfondie pouvant conduire à des modifications au niveau des catégories de comportements qu'ils veulent évaluer, ou à des reformulations majeures des consignes.

Enfin, une dernière étude vise à connaître dans quelle mesure les éducatrices utilisent l'observation directe pour répondre à l'IECPSP. L'utilisation d'un guide d'observation ayant un contenu semblable à celui de l'IECPSP est donc proposé aux éducatrices. Dépendant des éducatrices, l'observation des items se fait dans des proportions d'environ 50% et de 95%, ce que l'on peut, encore une fois, considérer comme valable. L'observation item par item est particulièrement populaire auprès des éducatrices, de telle sorte que les items qui se prêtent moins à ce genre d'observation sont délaissés. D'autre part, la connaissance préalable de l'IECPSP n'a pas d'influence sur la quantité d'observations notées par les éducatrices.

Pris dans leur ensemble, les résultats de la présente recherche nous permettent d'affirmer que l'IECPSP offre des possibilités fort intéressantes pour l'évaluation de la compétence personnelle et sociale de l'enfant de classe de maternelle. Toutefois, même si l'élaboration de cet instrument s'avère en grande partie terminée, les résultats présentés dans ce rapport sont soumis à bon nombre de limitations. La principale consiste sans doute dans le fait qu'il est difficile de généraliser les

résultats obtenus. Ceux-ci ont une valeur locale étant donné que notre échantillon n'a pas été déterminé au hasard. De plus de multiples contraintes (temps, personnel, budget, etc.) nous ont empêché de procéder à une vérification de nos résultats. L'utilisation de l'IECPSP, à court terme doit donc se faire avec une extrême prudence et dans un esprit de recherche pour augmenter les connaissances face à celui-ci.

Appendice A

INSTRUMENT D'EVALUATION DES COMPETENCES PERSONNELLES ET SOCIALES AU PRESCOLAIRE

(guide d'utilisation)

Illustrations: Daniel Sylvestre

1ère partie

DESCRIPTION DE L'INSTRUMENT

TABLE DES MATIERES

Introduction..... page 2

1ère partie: Description de l'instrument..... page 3

Objectifs..... page 4

Forme..... page 5

Contenu..... page 6

2ème partie: Consignes..... page 12

Remarques préliminaires..... page 13

Liste des items..... page 19

INTRODUCTION

Travailler au développement émotif et social de l'enfant constitue un des objectifs principaux de l'éducation préscolaire. Face à cet objectif, l'instrument d'évaluation de la compétence émotive et sociale au préscolaire (I.E.C.P.S.P.) se veut un moyen pour aider l'éducateur dans sa tâche quotidienne. Toutefois, il faut bien voir que cet instrument est actuellement en voie d'élaboration, et une expérimentation plus poussée s'avèra nécessaire pour en connaître la valeur.

Ainsi, le "Guide d'utilisation" présenté ci-après n'a pas une forme définitive et complète. Nous nous contentons, pour les besoins de l'expérimentation, de donner les informations essentielles devant permettre aux éducatrices qui participent au projet d'utiliser l'instrument dans le sens désiré. C'est pourquoi, après une description sommaire de l'instrument, nous présenterons le détail des consignes concernant l'administration aux éducateurs, aux enfants et aux parents, sans insister pour l'instant sur la manière de corriger et d'interpréter les résultats.

Nous tenons ici à remercier toutes les personnes qui, de près ou de loin, apportent une collaboration éclairée à cette recherche, et plus particulièrement les éducatrices qui acceptent d'utiliser l'instrument dans le cadre de leur classe malgré la somme de travail supplémentaire demandé.

1. OBJECTIFS

L'instrument d'analyse des compétences personnelles et sociales au préscolaire (I.E.C.P.S.P.) vise les objectifs suivants:

- Faire prendre conscience de l'importance et de la complexité du développement socio-émotif de l'enfant, et de la nécessité d'une éducation plus éclairée et plus suivie à ce niveau.

- Apporter une information structurée et concrète facilitant une observation plus systématique et continue de l'enfant sur les plans personnels et sociaux.

- Amener l'éducateur à tenir compte, en plus de ses propres observations, de la façon dont l'enfant perçoit ses propres comportements et de la façon dont les parents perçoivent le comportement de leurs enfants, dans le processus d'évaluation.

- Faciliter la communication entre éducateurs et parents en vue d'établir un rapprochement entre l'éducation dispensée à l'école et celle dispensée à la maison.

- Orienter la planification d'une intervention éducative plus appropriée aux caractéristiques personnelles et sociales des enfants, tant sur le plan individuel que collectif.

- Permettre d'évaluer tout au long de l'année, l'efficacité de l'intervention éducative.

2. FORME DE L'INSTRUMENT

L'ECPSP se présente sous la forme d'un guide d'observation et d'un test collectif.

a) Guide d'observation

Le guide d'observation s'adresse à l'éducateur lui-même qui s'en sert tout au long de l'année. Ce guide décrit des situations concrètes qui peuvent se produire en classe, de même qu'un certain nombre de comportements précis que l'enfant peut avoir dans de telles situations. L'éducateur note lequel de ces comportements est émis par l'enfant dans telle ou telle situation.

Dans sa présentation matérielle, le Guide d'observation comprend, suite à quelques considérations générales et notes explicatives, la liste des 48 items ou situations qui composent l'instrument. Ces items sont regroupés en catégories et sous-catégories clairement identifiées au haut de chaque page. Pour la catégorie "Intérêts" il y a 4 items par page, alors que pour toutes les autres catégories, on ne retrouve qu'un item par page. Un espace est réservé pour inscrire le nom de tous les élèves de même que les comportements observés pour chacun.

Il faut noter que les situations et comportements à observer sont exactement les mêmes que l'on retrouve dans le test collectif.

b) Test collectif

Le test collectif prend une forme semi-projective où chaque item consiste dans la présentation d'une situation hypothétique sur un mode à la fois visuel et verbal. Pour chaque item, l'éducateur, l'enfant et les parents doivent indiquer quel comportement adopterait l'enfant dans une telle situation, en faisant un choix parmi deux, trois ou quatre comportements représentés graphiquement.

En ce qui concerne l'éducateur, il a en main le Guide d'utilisation où tous les conseils pratiques d'administration du test lui sont donnés. On notera, dans ce guide que plusieurs items sont composés de 2 illustrations: la carte-maîtresse sert à illustrer plus concrètement la situation hypothétique en question. Elle sert de support visuel pour l'explication verbale. La carte-réponse, pour sa part, n'illustre que les comportements parmi lesquels éducateurs, enfants et parents devront choisir leur réponse.

Pour donner ses réponses, l'éducateur reçoit, pour chacun des enfants de sa classe, une "feuille-réponse" où sont inscrits le numéro de chaque item et les numéros de chaque comportement. Il n'a qu'à encercler le numéro du comportement qu'il choisit.

Pour administrer le test aux enfants et aux parents, l'éducateur leur distribue les cartes-réponses seulement. Celles-ci se présentent en feuilles détachées que l'éducateur peut regrouper selon ses besoins. Enfants et parents indiquent leurs réponses en faisant une croix sur l'illustration du comportement choisi.

Enfin, il faut signaler que le Guide d'utilisation décrit les items selon un ordre au hasard, sans se préoccuper de la division logique du test en catégories et sous-catégories. L'administration du test se fait donc en suivant cet ordre de présentation, pour éviter la généralisation d'une réponse pour tous les items d'une même catégorie.

3. CONTENU DE L'INSTRUMENT

En terme de contenu, l'**IECPSP**, se compose de deux grandes parties intitulées:

1) Compétence personnelle et 2) Compétence sociale

Chacune de ces parties se divise en catégories et sous-catégories (12 en tout) regroupant les items qui mesurent une dimension spécifique de la compétence émotive et sociale de l'enfant. Nous reprenons ici chacune de ces parties en donnant leurs caractéristiques propres:

A) COMPETENCE PERSONNELLE

La partie "compétence personnelle" vise à nous donner de l'information sur le style de réaction privilégié par l'enfant lorsqu'il se trouve en face de diverses situations qu'il peut vivre en classe. Ces réactions, sont bien sûr teintées d'émotivité et dépendent des expériences positives ou négatives qu'a vécues antérieurement l'enfant dans des situations semblables.

On retrouve dans cette partie les catégories suivantes:

1) Intérêts:
Cette catégorie permet de mesurer l'étendue des intérêts de l'enfant, de savoir 1) s'il s'intéresse à des activités variées impliquant la motricité globale (4 items), la motricité fine (4 items), le jeu symbolique (4 items) et le travail pré-scolaire (4 items), ou au contraire 2) s'il ne s'intéresse qu'à un petit nombre d'activités spécifiques. On suppose ici, que plus les intérêts sont nombreux et variés, plus l'enfant a vécu d'expériences positives dans différentes activités et que, par conséquent, plus sa motivation pour en entreprendre de nouvelles est grande. Inversement, moins l'enfant a d'intérêts, moins l'enfant est motivé par les activités nouvelles et plus il devient pressant de lui faire vivre des expériences positives.

2) Réaction à l'échec (frustration) et au succès:
Les quatre items de cette catégorie visent à donner des indications sur la capacité de l'enfant de réagir à la frustration ou au succès

sans excès de joie, de colère ou de peine, de même que d'une manière active indiquant qu'il reste maître de la situation, qu'il n'est pas dépassé par elle.

3) Attitudes au travail:

Cette troisième catégorie se divise en deux sous-catégories mesurant d'une part:

a) la capacité d'attention et de concentration dans une tâche (3 items), d'autre part,

b) la capacité de l'enfant de persévérer dans une tâche malgré un obstacle interne (ex. difficulté de la tâche) ou externe (ex. dérangement quelconque: bruits, visite inattendue, etc...).

4) Sens des responsabilités:

On retrouve ici trois items dont le but est d'indiquer si l'enfant est capable de mener à bien une tâche qui lui est confiée, que ce soit une tâche exceptionnelle (ex. aller porter un message) ou une tâche habituelle ou routinière (ex. ranger ses jouets).

5) Adaptation à une situation nouvelle:

Les trois items de cette catégorie sont conçus pour donner une idée du comportement de l'enfant lorsqu'il est en face d'une situation nouvelle ou qui sort de l'ordinaire. La compétence émotive implique que l'enfant reste maître de son comportement dans de pareilles situations.

B) COMPETENCE SOCIALE

Cette seconde partie de l'instrument concerne les relations sociales de l'enfant, en rapport soit avec les autres enfants du groupe dont il fait partie, soit avec l'adulte.

Elle comprend les catégories suivantes:

6) Relations avec les pairs:

Il s'agit ici de connaître certaines caractéristiques du comportement de l'enfant lorsqu'il entre en contact avec ses pairs. Cette catégorie comprend 4 sous-catégories:

a) Intégration au groupe:

L'information donnée par cette catégorie porte sur la capacité ou la volonté de l'enfant soit à se rapprocher de ses pairs, soit à s'isoler du groupe.

b) Capacité de partage:

Nous voulons savoir ici si l'enfant est capable de partager ses possessions avec un ou plusieurs de ses camarades. Il faut bien voir que la capacité de partage spontanée n'est théoriquement acquise que relativement tard dans le développement de l'enfant (vers 8 ou 9 ans). C'est pourquoi, nous définissons la capacité de partage à l'âge de la maternelle (5 - 6 ans) comme la capacité ou bien de répondre à une demande de partage provenant de l'extérieur (de l'adulte), ou bien de répondre à une demande d'échange réciproque de matériel. Toutefois, les items de cette catégorie sont construits de la façon la plus simple possible. Ils visent à nous faire savoir si l'enfant a une certaine conception de ce qu'est le partage et s'il est prêt à partager, en tenant compte de la "désirabilité sociale".

c) Qualité de meneur:

Il est difficile de définir exactement comment se manifestent les qualités de meneur chez l'enfant de maternelle. Nous pensons cependant que la tendance de l'enfant à vouloir jouer les rôles les plus importants, à établir les règles du jeu constitue une dimension de sa personnalité qui laisse présager de véritables qualités de meneur. L'enfant peut posséder des qualités de meneur sans être nécessairement celui qui dirige toutes les activités de la classe.

d) Autonomie par rapport au groupe:

Nous définissons l'autonomie par rapport au groupe comme la capacité de l'enfant à se livrer à des activités qu'il aime et désire faire, indépendamment de ce que font ses amis ou le reste du groupe. Les réponses que l'enfant donne aux items de cette catégorie doivent être analysées en rapport avec celles de la sous-catégorie 6 a: Intégration au groupe. En effet, un enfant qui ne s'intègre pas au groupe manifestera sans doute beaucoup d'autonomie. Toutefois, il s'agit d'une fausse autonomie liée tout simplement à sa tendance à vouloir s'isoler du groupe.

7) Relations avec l'adulte:

Cette dernière catégorie de l'instrument porte encore sur les relations sociales de l'enfant, mais dirigée cette fois vers l'adulte ou la jardinière. On retrouve ici trois sous-catégories:

a) Communication avec l'adulte:

Nous désirons savoir ici si l'enfant tend à raconter ses expériences heureuses ou malheureuses à la jardinière, ou encore s'il est capable de lui faire part de ses besoins.

b) Autonomie par rapport à l'adulte:

Cette sous-catégorie donne des indications sur la capacité de l'enfant de se débrouiller seul, sans avoir un besoin constant de l'aide ou du support de l'adulte. Il faut voir ici que l'enfant d'âge préscolaire ne peut être totalement autonome. Une certaine dépendance à l'adulte est un élément positif dans le développement de sa personnalité. Toutefois, les items de cette sous-catégorie portent sur des situations simples que l'enfant peut prendre en charge par lui-même.

c) Réaction à l'autorité:
Cette dernière catégorie vise à nous renseigner sur la capacité de l'enfant d'accepter de se plier à une consigne qui lui est faite par une personne d'autorité.

Il faut signaler que le choix de ces catégories et des items qui les composent ne constituent qu'un échantillon restreint des différents types de comportements de l'enfant. On ne peut, à l'intérieur d'un test, dépasser certaines limites dont la principale est le temps d'administration. L'éducateur doit donc tenir compte du fait que le test ne dit pas tout de l'enfant, et qu'il faut compléter cette information par d'autres sources (ex. observation systématique du comportement global de l'enfant). On évitera ainsi les généralisations à outrance qui pourraient être faites à partir d'une information extrêmement partielle fournie par l'instrument.

2ème partie

CONSIGNES

Remarques préliminaires

Dans le cadre de l'étape de recherche 1978-1979, les phases d'utilisation de l'instrument se décrivent comme suit:

1. PHASE D'OBSERVATION I

Après s'être familiarisé avec le Guide d'observation, l'éducateur dispose d'un laps de temps de un (1) mois pour noter le plus d'observations possibles sur tous les enfants de son groupe.

2. PHASE D'ADMINISTRATION DU TEST COLLECTIF I

a) Educateur

En se basant sur ses observations et sur sa connaissance générale des enfants de sa classe, l'éducateur répond aux items du test en indiquant lequel des comportements illustrés correspond le plus au comportement réel de l'enfant. Ainsi, dans l'espace d'une semaine, l'éducateur doit répondre au test pour tous les enfants de son groupe. Il utilise, pour indiquer ses réponses les "feuilles réponses" préparées à cet effet. Il y a une feuille-réponse par enfant évalué.

b) Enfant

Ayant terminé l'étape précédente, l'éducateur doit administrer le test aux enfants. Ici, ce sont les enfants eux-mêmes qui indiquent quel comportement ils adopteraient dans les diverses situations présentées dans le test. Encore une fois, l'éducateur dispose d'un laps de temps d'une semaine pour administrer le test aux enfants.

Pour ce faire, il est conseillé de:

- diviser la classe en deux groupes d'environ une dizaine d'enfants chacun. Il est ainsi plus facile de surveiller le travail individuel de chacun.

- maintenir les enfants qui passent le test, dans leur classe habituelle, afin qu'ils ne soient pas dérangés par un environnement nouveau.

- se limiter à une dizaine d'items par session de "testing", afin de ne pas trop fatigués les enfants.

- Il est possible de faire plus d'une session de "testing" par jour. Il revient à l'éducateur d'organiser la cédule d'administration en fonction des caractéristiques particulières de sa classe, de la disponibilité des locaux, etc...

- Tous les enfants doivent répondre au test ou du moins tenter de répondre. Toutefois, si certains enfants refusent de répondre, après une tentative de persuation, l'éducateur ne peut les forcer. Il devra tout simplement noter le fait en en donnant les raisons dans le carnet de l'enfant.

c) Parents

Les modalités d'administration du test aux parents devra faire l'objet de discussions entre les responsables de recherche et les jardinières impliquées.

3. PHASE D'INTERVENTION ET D'OBSERVATION II

Suite à une première administration du test aux éducateurs, enfants et parents, les réponses sont corrigées par les responsables de recherche et les résultats sont transmis aux éducateurs. Un programme d'intervention est alors mis sur pied pour chaque élève, et l'éducateur doit observer leur évolution.

4. PHASE D'ADMINISTRATION II

Pour voir si l'intervention s'est avérée efficace, une deuxième administration du test devient nécessaire. Les modalités sont les mêmes que pour la 1ère phase d'administration.

Autres remarques:

1. L'examinateur doit se familiariser avec l'instrument avant d'entreprendre l'administration du test aux enfants. Il devrait, dans la mesure du possible, lire attentivement les consignes, trouver les formulations qui conviennent le mieux aux enfants auxquels il s'adresse et en prendre note, se faire une idée précise du type de matériel qu'il utilise, etc... Il est important pour l'examinateur de bien connaître l'instrument dans son ensemble, afin de ne pas faire patienter les enfants entre chaque item et ne pas créer un climat de confusion. D'autre part, une bonne connaissance de l'instrument permet à l'examinateur de se dégager plus facilement de sa tâche et d'observer plus attentivement le comportement des enfants en cours d'examination.

2. L'instrument n'est pas une épreuve de vitesse ou d'endurance. Il faut prendre le temps de donner toutes les explications nécessaires; les enfants ont également tout le temps qu'ils désirent pour répondre, et on doit arrêter l'administration de l'instrument lorsque ceux-ci montrent des signes de fatigue. On peut reprendre l'administration après avoir donné dix (10) ou quinze (15) minutes de repos aux enfants, ou encore le lendemain, selon le désir de l'examinateur. On peut également planifier plusieurs mini-séances d'administration (4 ou 5 items à la fois) de telle sorte que celles-ci s'intègrent mieux aux activités régulières de la classe.

3. Bien que le test soit de forme collective et que, en principe, les explications se donnent devant tout le groupe, il est fortement recommandé de reprendre celles-ci de façon individuelle avec les enfants

qui ont le plus de difficulté. Ceci exige de l'examinateur qu'il porte son attention sur le travail et le comportement des enfants en cours d'examination afin de déceler les difficultés particulières de chacun d'eux.

4. Cet instrument n'est pas une épreuve de langage. Lorsqu'il donne les les consignes ou les explications, l'examinateur doit utiliser une forme de langage qui se rapproche le plus du langage spontané de l'enfant. Le but poursuivi par l'examinateur est de bien faire comprendre à l'enfant ce qu'il a à faire, et non pas de connaître ses capacités verbales ou l'étendue de son vocabulaire. Le guide d'utilisation donne un exemple de la façon dont on peut formuler les consignes. L'examinateur n'est pas obligé de se conformer à cette formulation. Il peut utiliser des termes plus simples ou différents, modifier des phrases complètes, pourvu qu'il respecte l'idée générale énoncée dans la consigne et que les modifications qu'il apporte rendent celle-ci plus facile à comprendre pour l'enfant.

   Toutefois, lorsque l'examinateur exprime une explication particulière en utilisant certains termes précis de son choix, et que cette même explication se répète dans un ou plusieurs items différents, il doit garder la même formulation pour tous les items concernés. En effet, si l'examinateur emploie plusieurs formulations différentes pour une même explication, il peut créer la confusion dans l'esprit de l'enfant qui alors, ne sait plus exactement ce qu'il doit faire.

5. L'instrument n'est pas une épreuve de discrimination visuelle. Même si les illustrations ont été faites de telle sorte que les comportements y soient représentés de la façon la plus explicite possible, il convient d'expliquer verbalement aux enfants de quoi il s'agit. Chaque situation, chaque comportement illustré doit être expliqué verbalement aux enfants.

6. L'instrument n'est pas une épreuve d'habilité motrice. La nature et la qualité du signe que l'enfant utilise pour indiquer sa réponse n'entrent pas en considération dans la correction et la cotation de l'instrument. L'enfant peut barrer, encercler, colorer, barbouiller, faire une croix, etc... Toutes les façons d'indiquer une réponse sont acceptables. Il n'y a que pour les items de la catégorie "Intérêts" où l'enfant doit être capable de faire la distinction entre faire un rond, un cercle sur l'image et barrer (faire une croix, un x, une barre, etc...) pour indiquer son choix.

7. Il est bon d'encourager les enfants et de les rassurer en leur disant que toutes les réponses sont bonnes. Toutefois, l'examinateur doit rester neutre lorsque les enfants lui posent des questions concernant leurs réponses ou demandent son approbation. Il doit éviter d'indiquer des réponses ou d'influencer l'enfant dans son choix. Il se contente de dire: "choisis la réponse que tu veux, toutes les réponses sont bonnes". L'examinateur ne doit jamais dire à l'enfant qu'une réponse particulière est bonne. Son encouragement doit rester à un niveau général.

8. Il peut arriver que certains enfants indiquent plus d'une réponse à certains items en tenant compte de la succession temporelle. (ex. un enfant peut dire: "moi, je fais ça d'abord, puis ça ensuite" en désignant deux comportements différents). Dans ce cas, l'examinateur prend note, dans l'ordre, des comportements successifs indiquées par l'enfant. S'il n'y a pas de succession temporelle, l'examinateur demande alors à l'enfant lequel des comportements indiqués est celui qu'il aime le plus faire et en prend note.

9. L'administrateur doit s'assurer que tous les enfants ont inscrit leur réponse pour un item parituculier avant de passer à l'item suivant

lorsqu'il fait passer le test de façon collective ou semi-collective.

10. Les items de l'instrument sont présentés au hasard, sans tenir compte de la division du test en douze catégories. Ceci est dans le but d'éviter la généralisation d'une même réponse pour tous les items d'une même catégorie. L'éducateur doit suivre l'ordre proposé dans le Guide d'utilisation.

LISTE DES ITEMS

N.B. Les enfants ont en main seulement les cartes réponses, et non les cartes-maîtresses. L'éducateur se sert de la carte-maîtresse pour mieux expliquer la situation aux enfants.

Pour faciliter le passage du Guide d'utilisation au guide d'observation nous indiquons à chaque item les pages correspondantes.

ITEM 1

Le thermos

Carte-maîtresse

La carte-maîtresse représente un enfant qui renverse son thermos. On explique aux enfants, en leur montrant l'illustration, qu'à l'heure de la collation, le petit ami a renversé tout son jus sur la table. On demande ensuite:
"Qu'est-ce que tu vas faire, toi, si tu renverses ton jus comme ça"?

Guide d'observation: page 17
carte-réponse no 1

1
2
3
4

ITEM 1

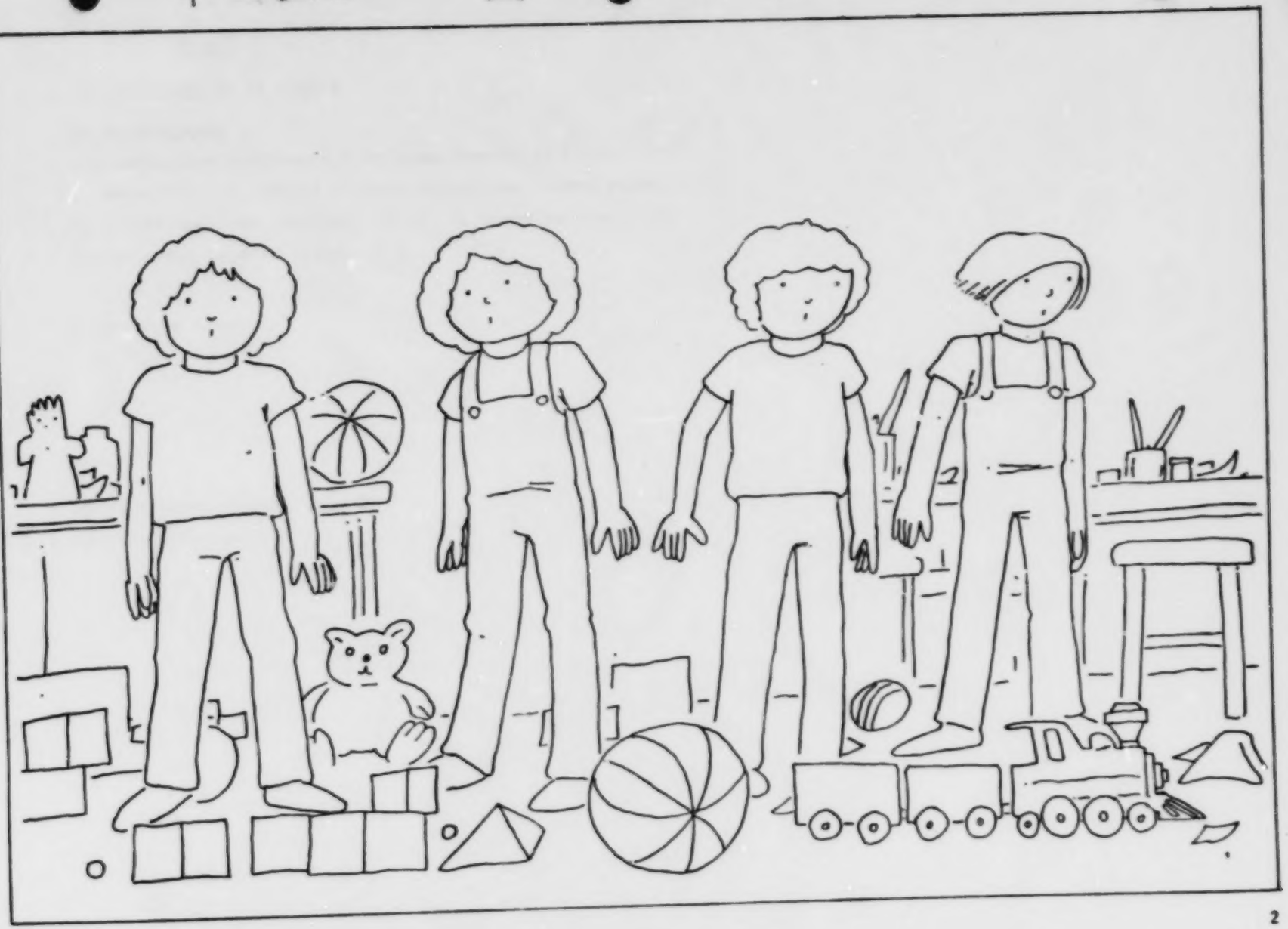
Carte-réponse

1. Est-ce que tu vas pleurer,
2. ou bien, est-ce que tu vas te fâcher,
3. ou est-ce que tu vas nettoyer,
4. ou bien, est-ce que tu vas laisser le jus couler

et que tu ne sauras pas quoi faire?

Choisis l'image qui montre ce que, toi, tu ferais si tu renversais ton jus, et fais une croix dessus. Toutes les réponses sont bonnes. Tu fais une croix sur l'image qui montre ce que toi, tu ferais si tu renversais ton jus.

(vérifier si les enfants ont la bonne carte-réponse entre les mains; laisser le temps aux enfants d'indiquer leur réponse; donner de nouvelles explications si nécessaire).



Item 2

Le nettoyage de la classe

Carte-maîtresse

L'illustration représente très sommairement la classe au moment où les enfants doivent ranger les jouets avant de s'habiller. On explique: C'est le temps de ranger les jouets avant de s'en aller.

(tourner la page)

Guide d'observation: page 27

Carte-réponse no 2

1

2

3

4

ITEM 2

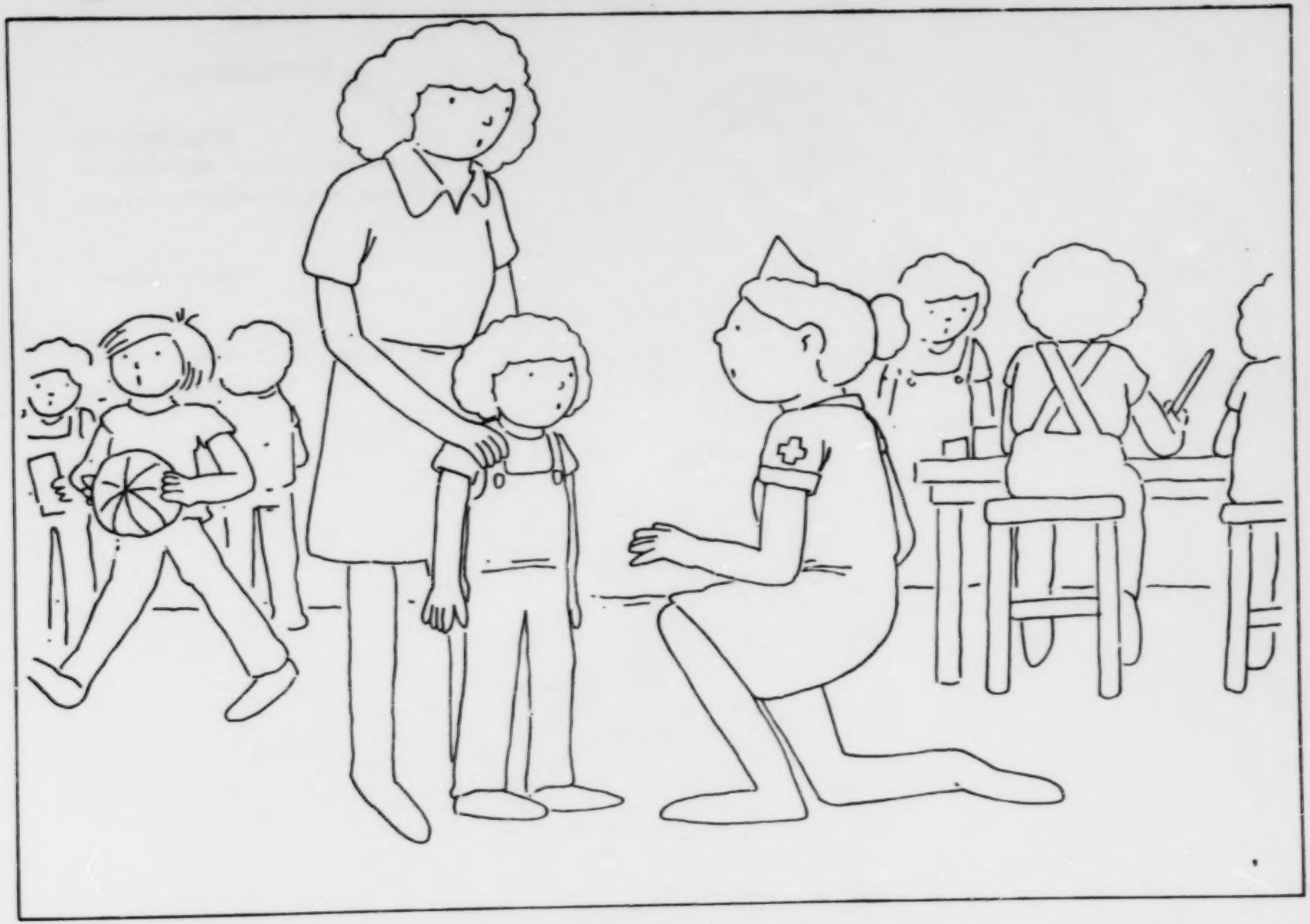
Carte-réponse

Qu'est-ce que tu vas faire toi,

1. est-ce que tu vas nettoyer la classe,
   rammasser tous les jouets?
2. ou bien, est-ce que tu vas t'énerver et courir partout?
3. ou bien, est-ce que tu vas aller t'habiller tout de suite?
4. ou bien, est-ce que tu vas continuer à t'amuser?

Fais une croix sur l'image qui montre ce que toi,

tu fais quand c'est le temps de nettoyer la classe.



ITEM 3

L'examen médical

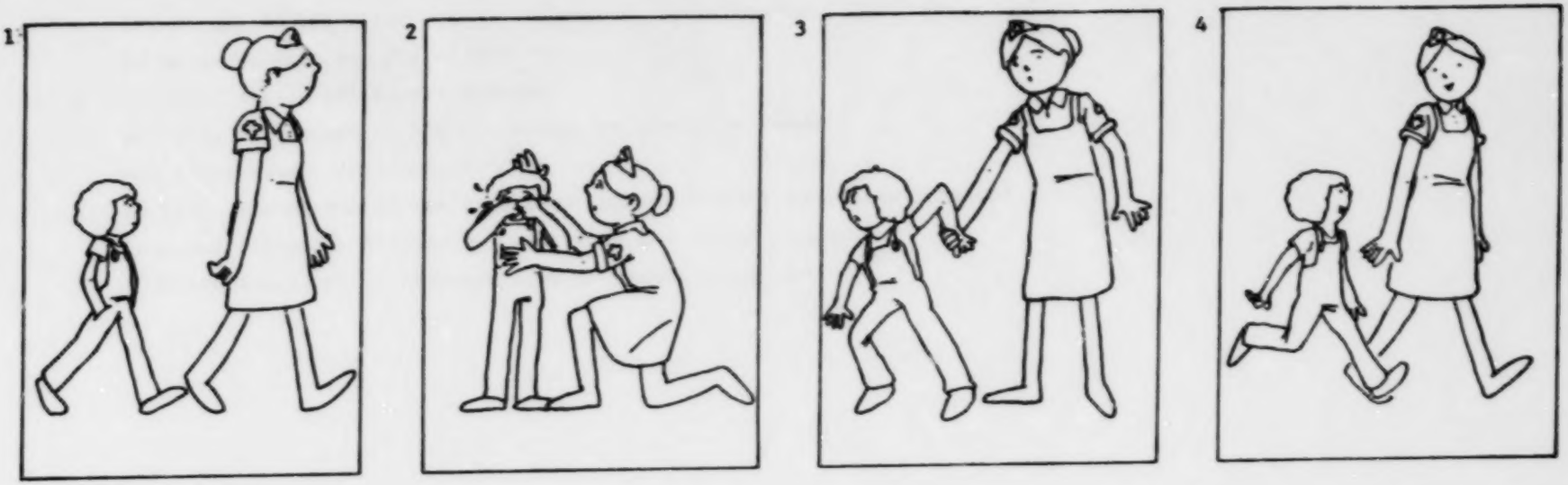
Carte-maîtresse

Expliquer que l'infirmière est venue
chercher l'enfant pour un examen médical.

(tourner la page)

Guide d'observation: page 30

Carte-réponse no 3


1
2
3
4

ITEM 3

Carte-réponse

Demander, en montrant les illustrations correspondantes:

"Si l'infirmière vient te chercher pour un examen,

qu'est-ce que tu vas faire?

1. Est-ce que tu vas aller avec l'infirmière, parce que toi,
   ça ne te dérange pas d'y aller?
2. ou bien, est-ce que tu vas pleurer?
3. ou bien, est-ce que tu vas te choquer et que tu ne voudras
   pas aller avec l'infirmière?
4. ou bien, est-ce que tu vas être bien content d'aller avec l'infirmière?

Fais une croix sur l'image qui montre ce que tu fais quand
l'infirmière vient te chercher pour un examen comme ça?

ITEM 4

Les jeux de loto

Carte-maîtresse

L'illustration représente la jardinière qui distribue des jeux de loto aux enfants.
On explique que c'est le temps de faire des jeux de loto, que la jardinière aimerait bien que tous les amis fassent des jeux de loto.

(tourner la page)

Guide d'observation: page 21

Carte-réponse no 4

1

2

3

4

ITEM 4

Carte-réponse

Demander en montrant les illustrations correspondantes:

"Toi, qu'est-ce que tu vas faire dans la classe?

1. est-ce que tu vas jouer au jeu de loto?
2. ou bien, est-ce que tu vas courir partout dans la classe?
3. ou bien, est-ce que tu ne sauras pas quoi faire?
4. ou bien, est-ce que tu vas faire autre chose que des jeux de loto?

Fais une croix sur l'image qui montre ce que toi,
tu vas faire dans la classe".

ITEM 5

Le dessin bien réussi

Carte-maîtresse

Expliquer: Tu as fais un beau dessin. La jardinière est bien contente et elle te félicite. Qu'est-ce que tu vas faire?
(insister sur le fait que le dessin est bien beau).

(tourner la page)

Carte-réponse no 5

1

2

3

4

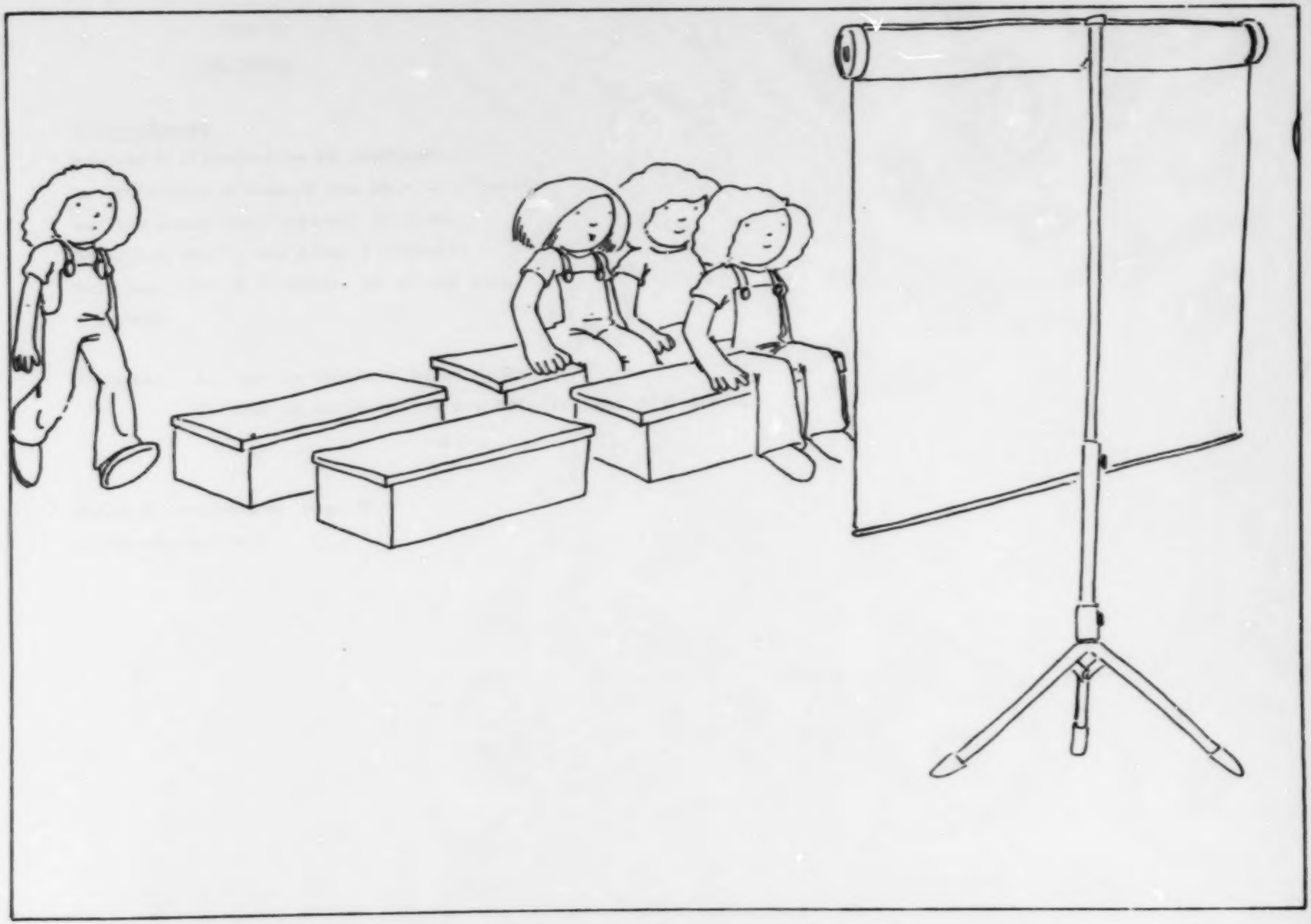
ITEM 5

Carte-réponse

Montrer les illustrations et expliquer.

1. Est-ce que tu vas crier de joie, sauter, t'exciter
   bien gros parce que tu es content?
2. ou bien, est-ce que tu ne sauras pas quoi faire?
3. ou bien, est-ce que tu vas aller montrer ton dessin aux amis?
4. ou bien, est-ce que tu vas recommencer à faire un autre beau dessin?

Fais une croix sur l'image qui montre ce que tu vas faire,
si tu fais un beau dessin et que la jardinière est bien contente.



ITEM 6

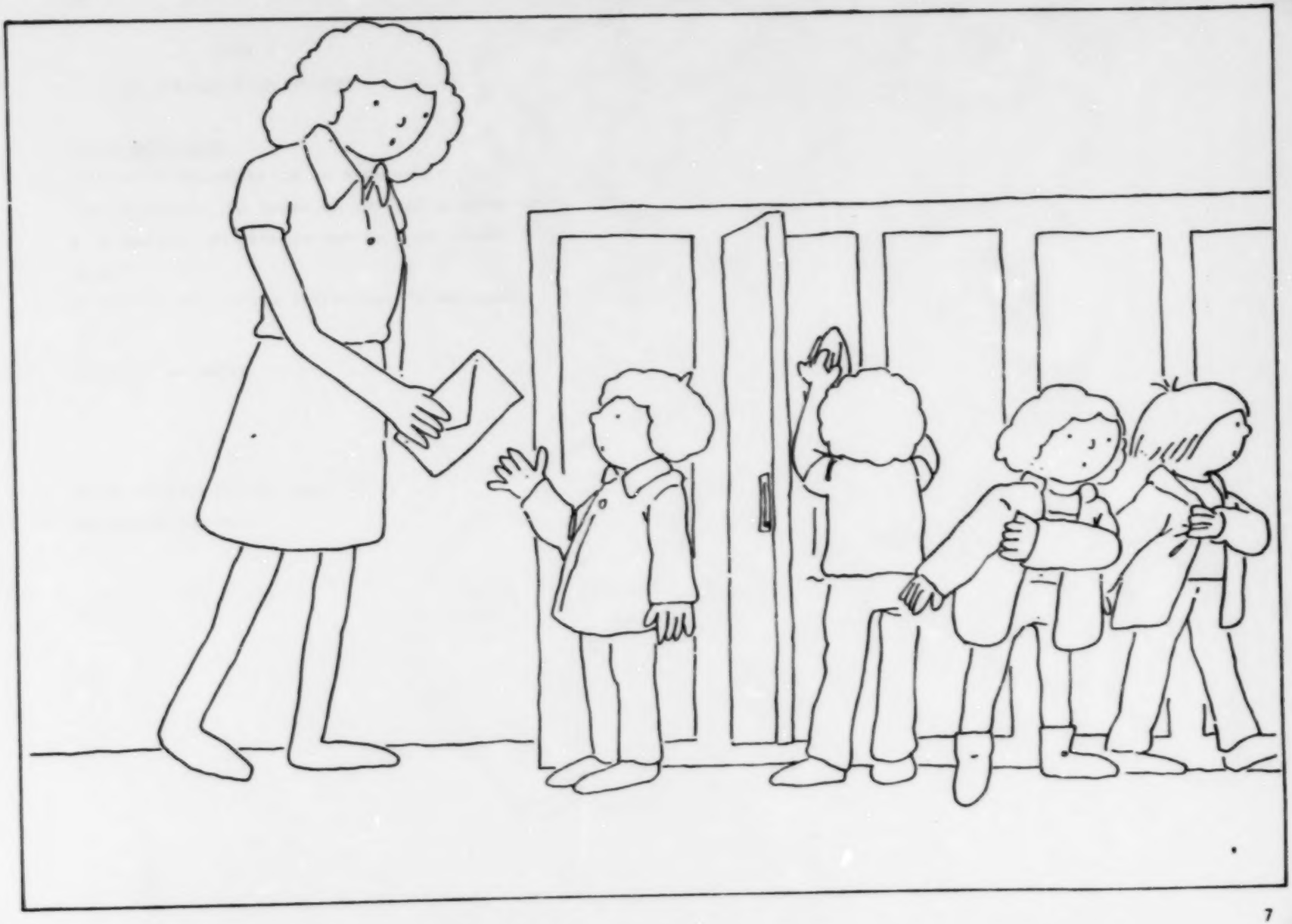
Les bancs

Carte-réponse

Montrer l'illustration et expliquer:
La jardinière a demandé aux amis de s'asseoir
sur les bancs pour regarder un film.
Où est-ce que tu vas aller t'asseoir?
Fais une croix à l'endroit où tu vas aller
t'asseoir.

Réponses: 1. Sur un des deux bancs vides.
2. Sur un des bancs où des enfants sont déjà assis.

Guide d'observation· page 34
Carte-réponse no 6



ITEM 7

Le message à la maison

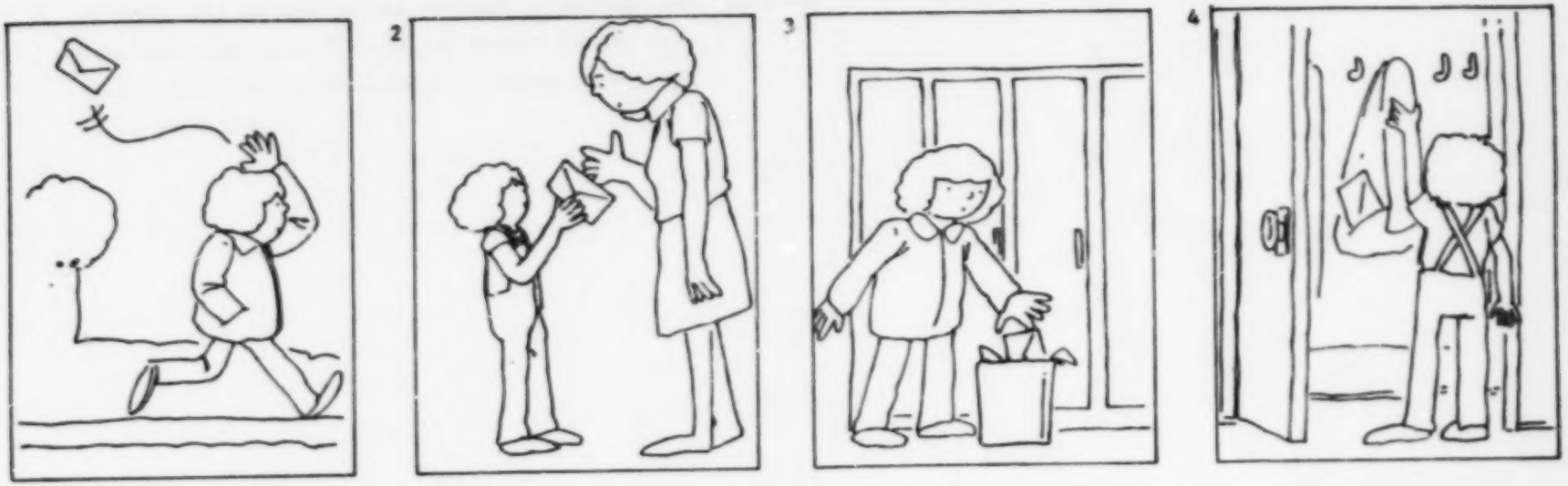
Carte-maîtresse

Montrer l'illustration et expliquer:
"La jardinière te donne un message à apporter à la maison, un message que tu dois donner à maman".
Qu'est-ce que tu vas faire avec le message?

(tourner la page)

Guide d'observation: page 28

Carte-réponse no 7

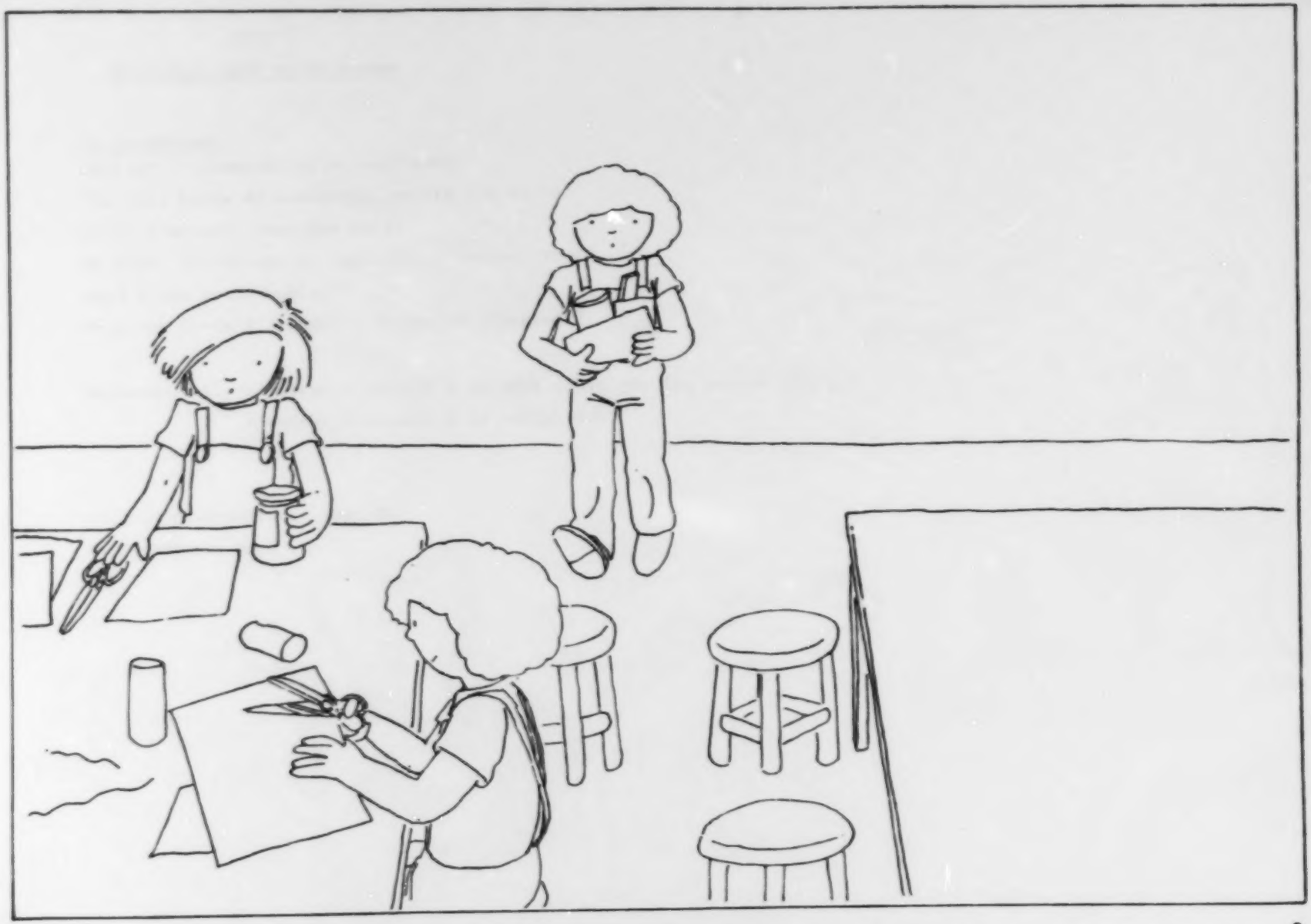

1
2
3
4

ITEM 7

Carte-réponse

1. Est-ce que tu vas laisser aller le message dans la rue?
2. ou bien, est-ce que tu vas le donner à maman?
3. ou bien, est-ce que tu vas jeter le message dans la poubelle?
4. ou bien, est-ce que tu vas oublier le message dans la poche de ton manteau?

Fais une croix sur l'image qui montre ce que toi,
tu vas faire si la jardinière te donne un message à
apporter à maman.



ITEM 8

Bricolage seul ou en groupe

Carte-réponse

Montrer l'illustration et expliquer:

"Tu veux faire du bricolage, est-ce que tu vas aller t'asseoir avec les amis?

Ou bien, est-ce que tu vas aller t'asseoir tout seul à une autre table?

Fais une croix à l'endroit où tu vas t'asseoir".

Réponses: 1. L'enfant s'asseoit à la même table que les autres enfants.

2. L'enfant s'asseoit à la table vide.

Guide d'observation: page 35

Carte-réponse no 8

ITEM 9

Le pot de colle

Carte-maîtresse

Expliquer: "Tu fais du bricolage, et puis tu as un peu de difficulté à ouvrir ton pot de colle.
Qu'est-ce que tu vas faire?

(tourner la page)

Guide d'observation: page 49

Carte-réponse no 9

1

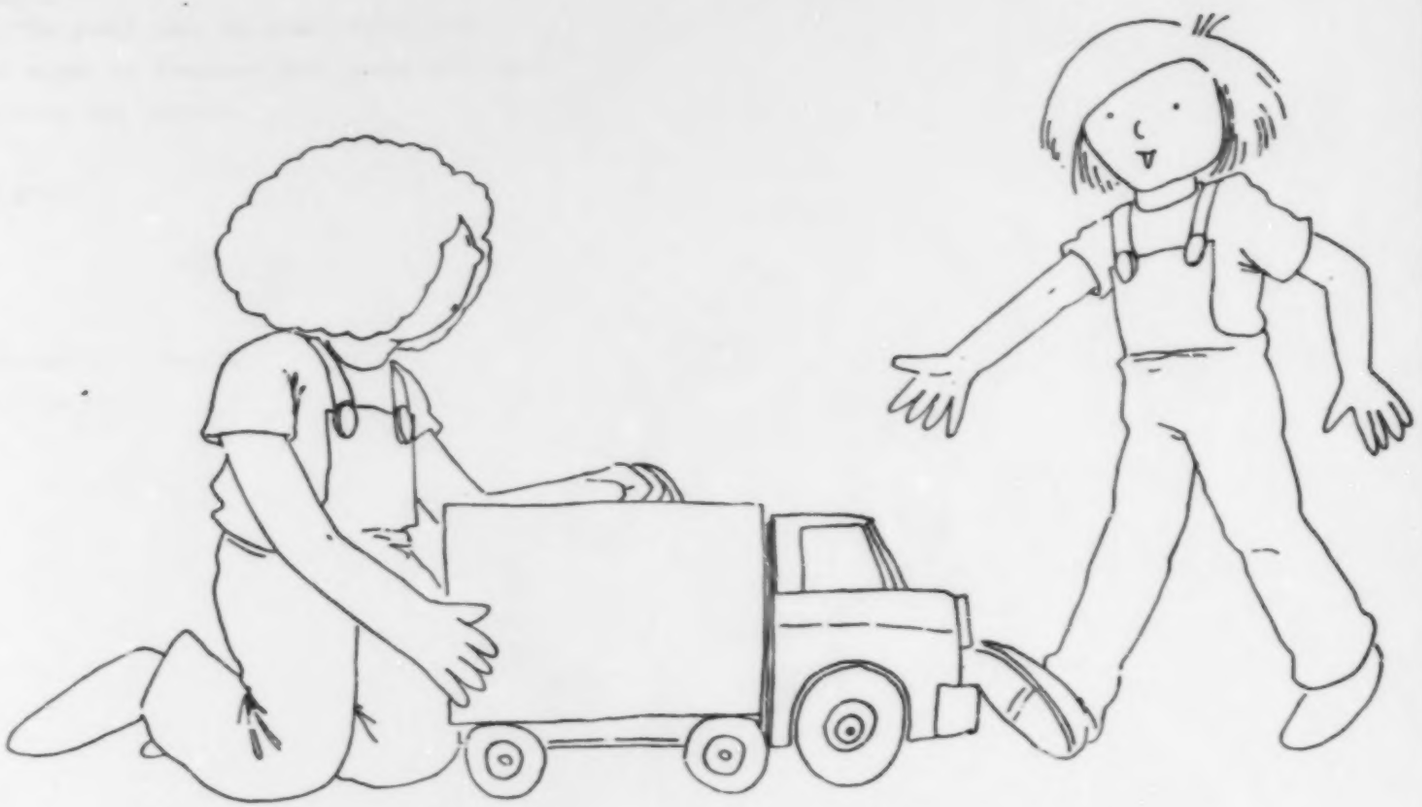
2

ITEM 9

Carte-réponse

1. Est-ce que tu vas aller chercher la jardinière pour qu'elle ouvre ton pot de colle?
2. ou bien, est-ce que tu vas essayer de l'ouvrir tout seul quand même?

Fais une croix sur l'image qui montre ce que tu vas faire.



ITEM 10

Le camion

Carte-maîtresse

Expliquer: "Tu joues avec un gros camion, et un petit ami vient te demander pour jouer avec toi". Qu'est-ce que tu vas faire?

(tourner la page)

Carte-réponse no 10

1

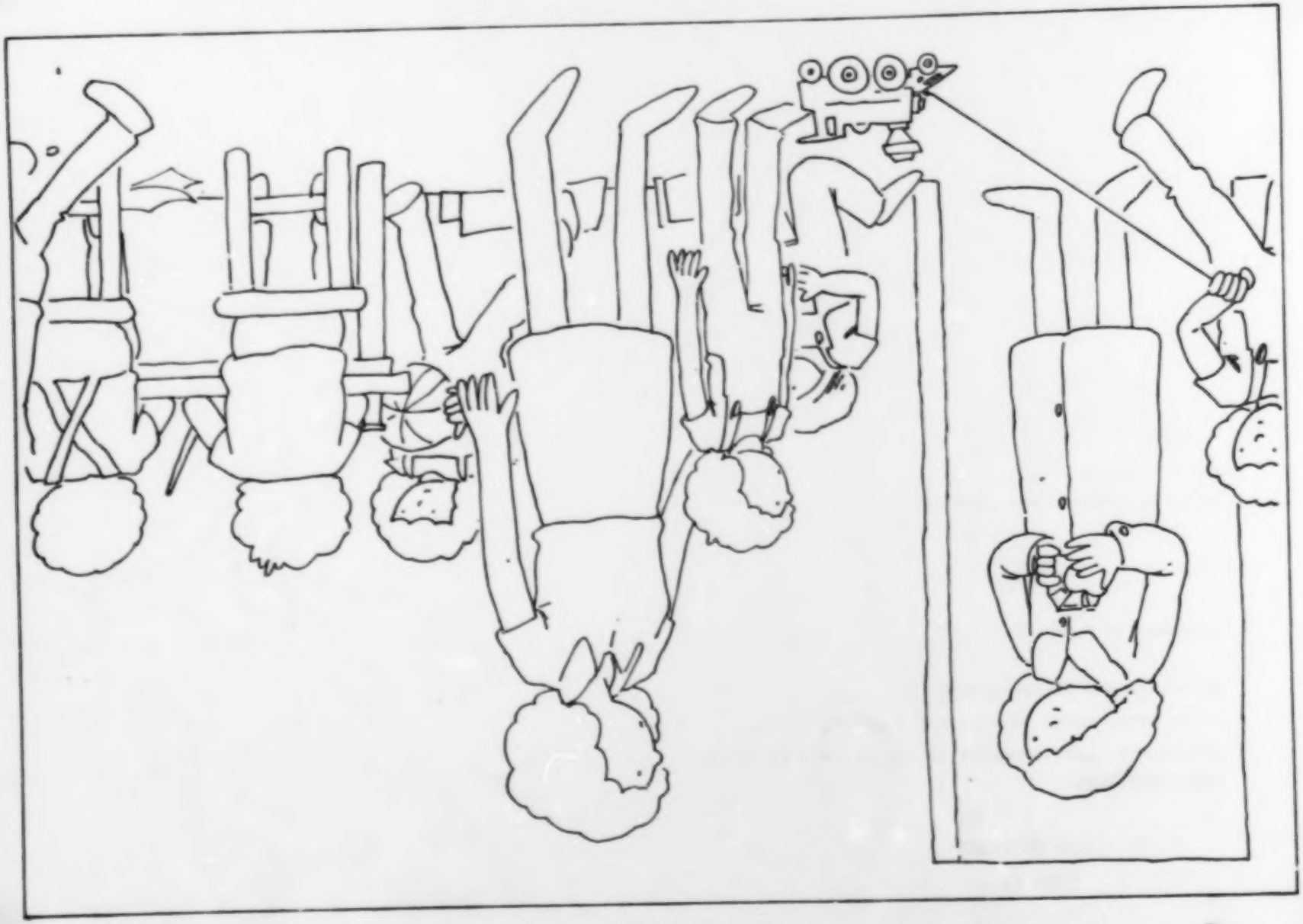
2

ITEM 10

Carte-réponse

1. Est-ce que tu vas refuser que l'ami joue avec toi?
2. ou bien, est-ce que tu vas accepter et jouer avec l'ami?

Fais une croix sur l'image qui montre ce que tu vas faire.



ITEM 11

La visite de maman

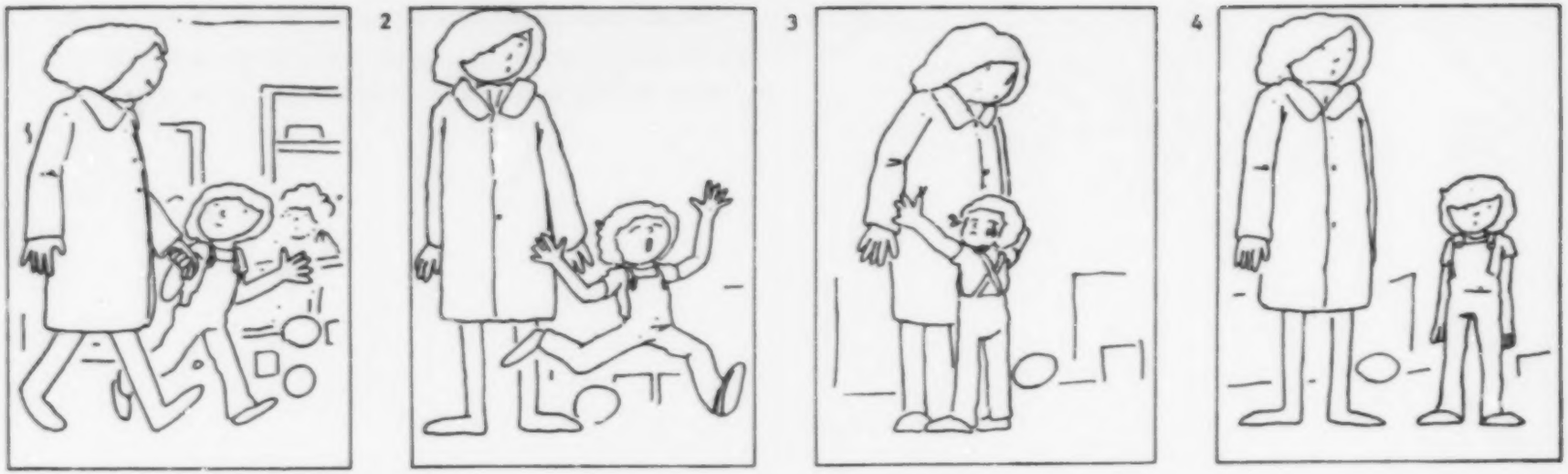
Carte-maîtresse

Expliquer: "Tu as oublié ta collation à la maison, et ta maman vient la porter à l'école".

Qu'est-ce que tu vas faire?

(tourner la page)

Carte-réponse no 11

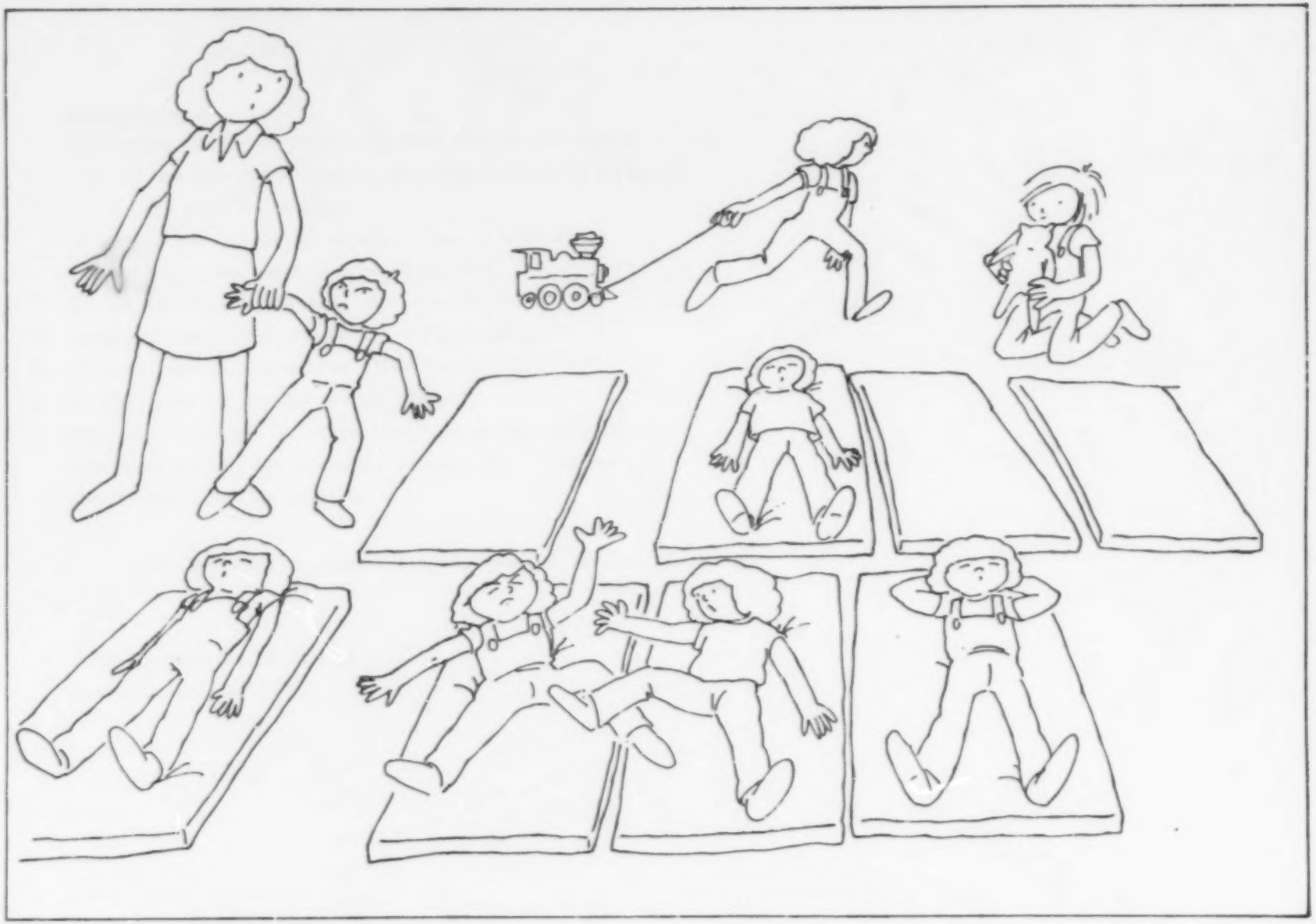

1
2
3
4

ITEM 11

Carte-réponse

1. Est-ce que tu vas bien aimer ça et montrer ta classe à ta maman?
2. ou bien, est-ce que tu vas t'énerver et courir partout?
3. ou bien, est-ce que tu vas pleurer et demander à maman de retourner à la maison avec elle?
4. ou bien, est-ce que tu ne sauras pas quoi faire?

Fais une croix sur l'image qui montre ce que tu vas faire si ta maman vient porter ta collation comme ça.



ITEM 12

Le repos

Carte-réponse

Expliquer: La jardinière a demandé à tous les petits amis de prendre leurs matelas (serviettes) et de s'étendre sur le dos pour se reposer.

Qu'est-ce que tu vas faire toi, dans la classe?

(En montrant les enfants correspondants)

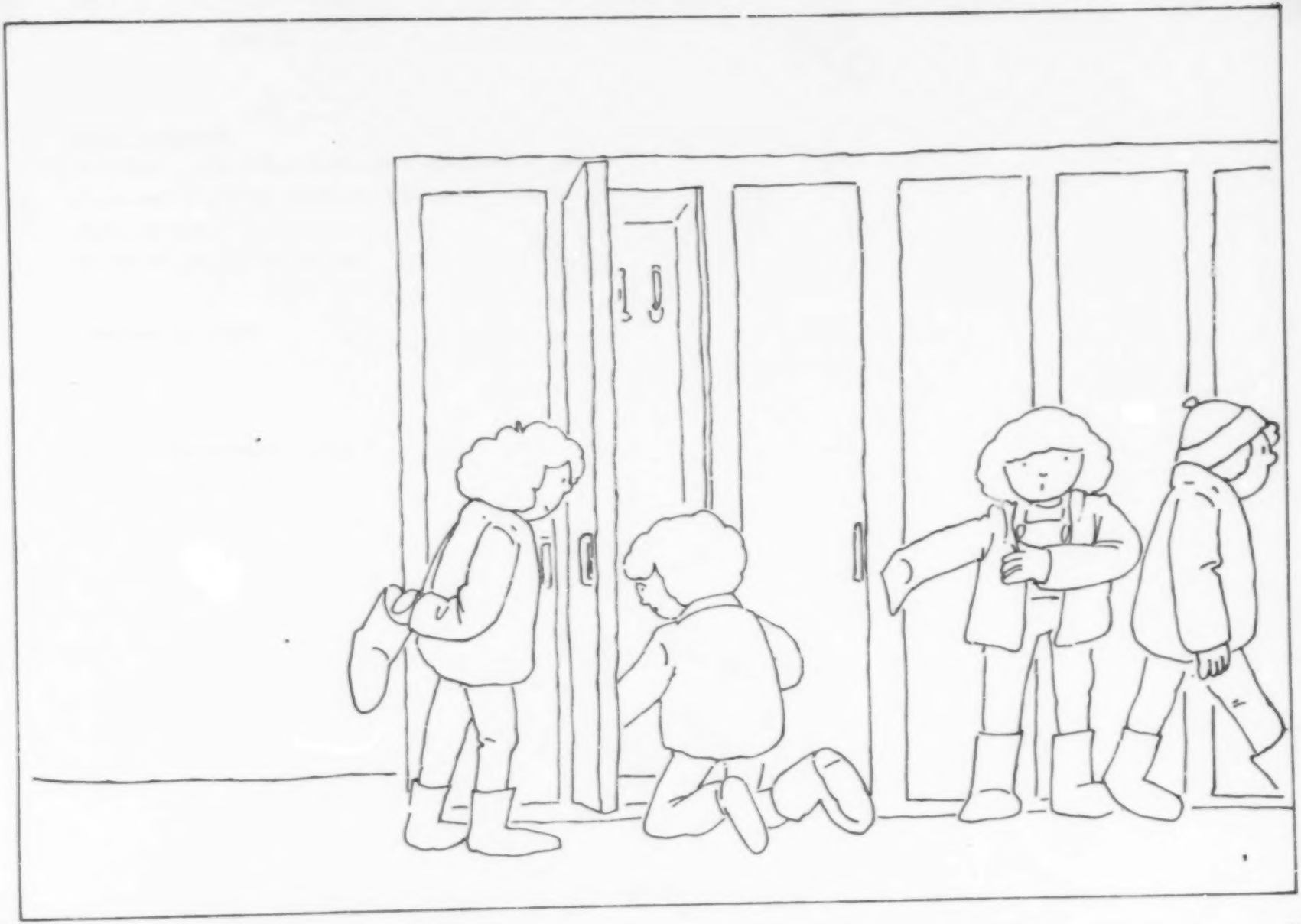
1. Est-ce que tu vas t'amuser avec ton voisin?
2. ou bien, te coucher sur le dos et te reposer?
3. ou bien, est-ce que tu vas aller jouer ailleurs?
4. ou bien, est-ce que tu vas te fâcher?

Fais une croix sur l'enfant qui fait ce que toi, tu vas faire si la jardinière te demande de te coucher sur le dos et de te reposer.

Réponses: Indiquer le numéro correspondant à la question posée.

Guide d'observation: page 52

Carte-réponse no 12



ITEM 13

Carte-maîtresse

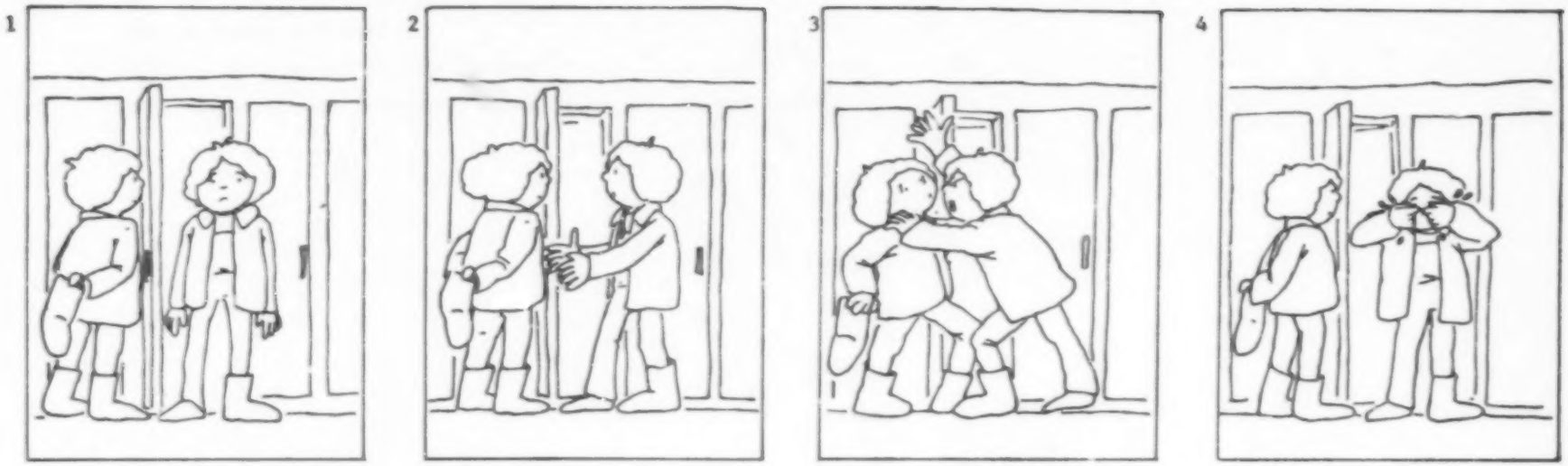
Expliquer: "Tu es en train de t'habiller et un petit ami a pris ta botte et l'a cachée pour te jouer un tour".

Qu'est-ce que tu vas faire?

(tourner la page)

Guide d'observation: page 18

Carte-réponse no 13


1
2
3
4

ITEM 13

Carte-réponse

1. Est-ce que tu ne sauras pas quoi faire?
2. ou bien, est-ce que tu vas demander à l'ami de te donner ta botte?
3. ou bien, est-ce que tu vas te fâcher et donner un coup de poing à l'ami?
4. ou bien, est-ce que tu vas pleurer?

Fais une croix sur l'image qui montre ce que tu vas faire.

ITEM 14

Les feuilles à dessin

Carte-maîtresse

Expliquer· "Tu veux faire un beau dessin, mais tu t'aperçois qu'il ne reste plus de feuilles à dessin".

Qu'est-ce que tu vas faire?

(tourner la page)

Guide d'observation: page 48

Carte-réponse no 14

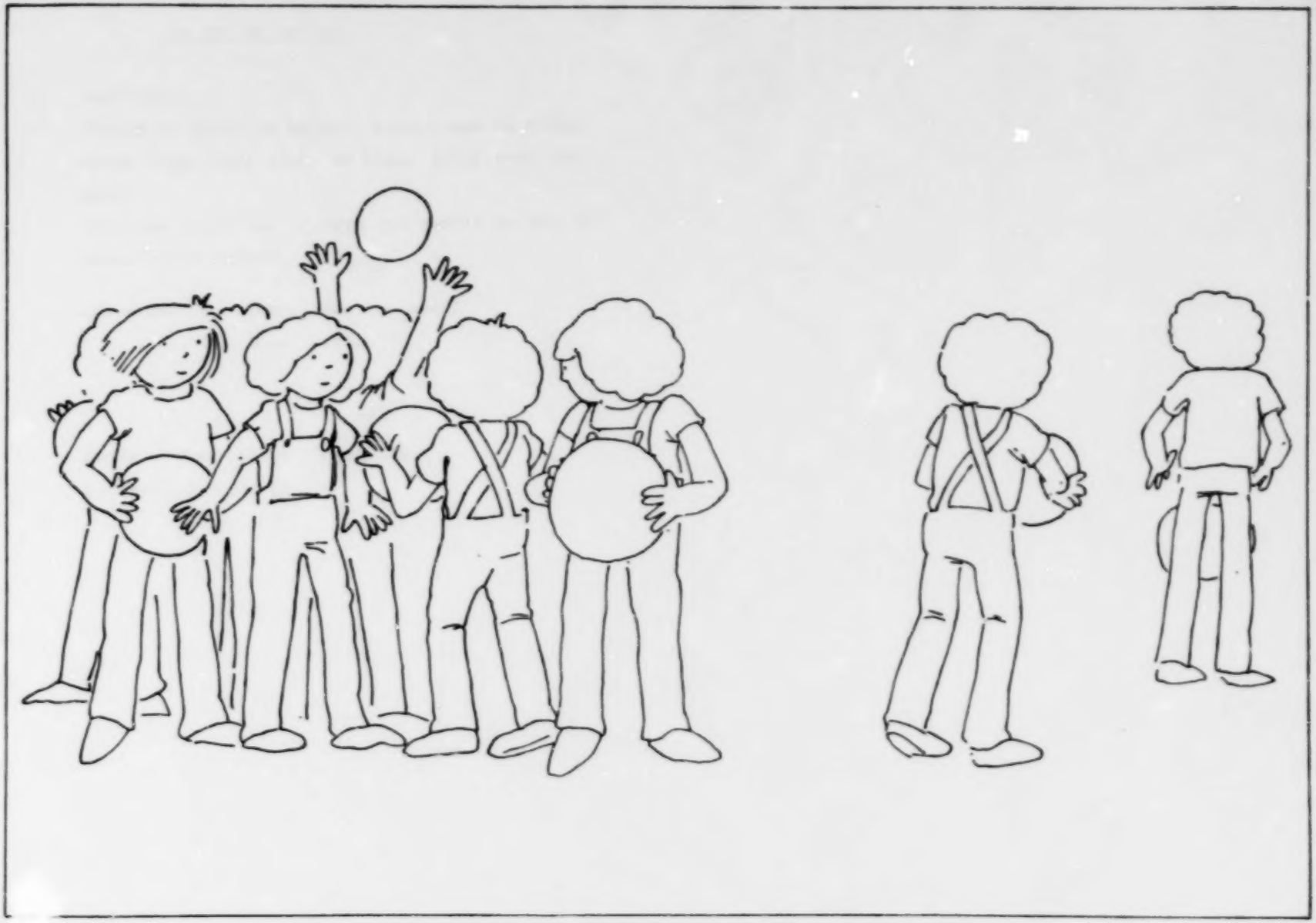
1
2
3

ITEM 14

Carte-réponse

1. Est-ce que tu vas aller te chercher un autre jeu?
2. ou bien, est-ce que tu ne sauras pas quoi faire?
3. ou bien, est-ce que tu vas aller demander des feuilles à la jardinière?

Fais une croix sur l'image qui montre ce que tu vas faire.



ITEM 15

Le jeu de ballon

Expliquer:
"Quand tu joues au ballon, est-ce que tu aimes mieux jouer tout seul, ou bien, jouer avec les amis?
Fais une croix sur l'image qui montre ce que tu aimes mieux faire".

Réponses: 1. Jouer avec les amis.
2. Jouer seul.

Guide d'observation : page 36
Carte-réponse no 15

1

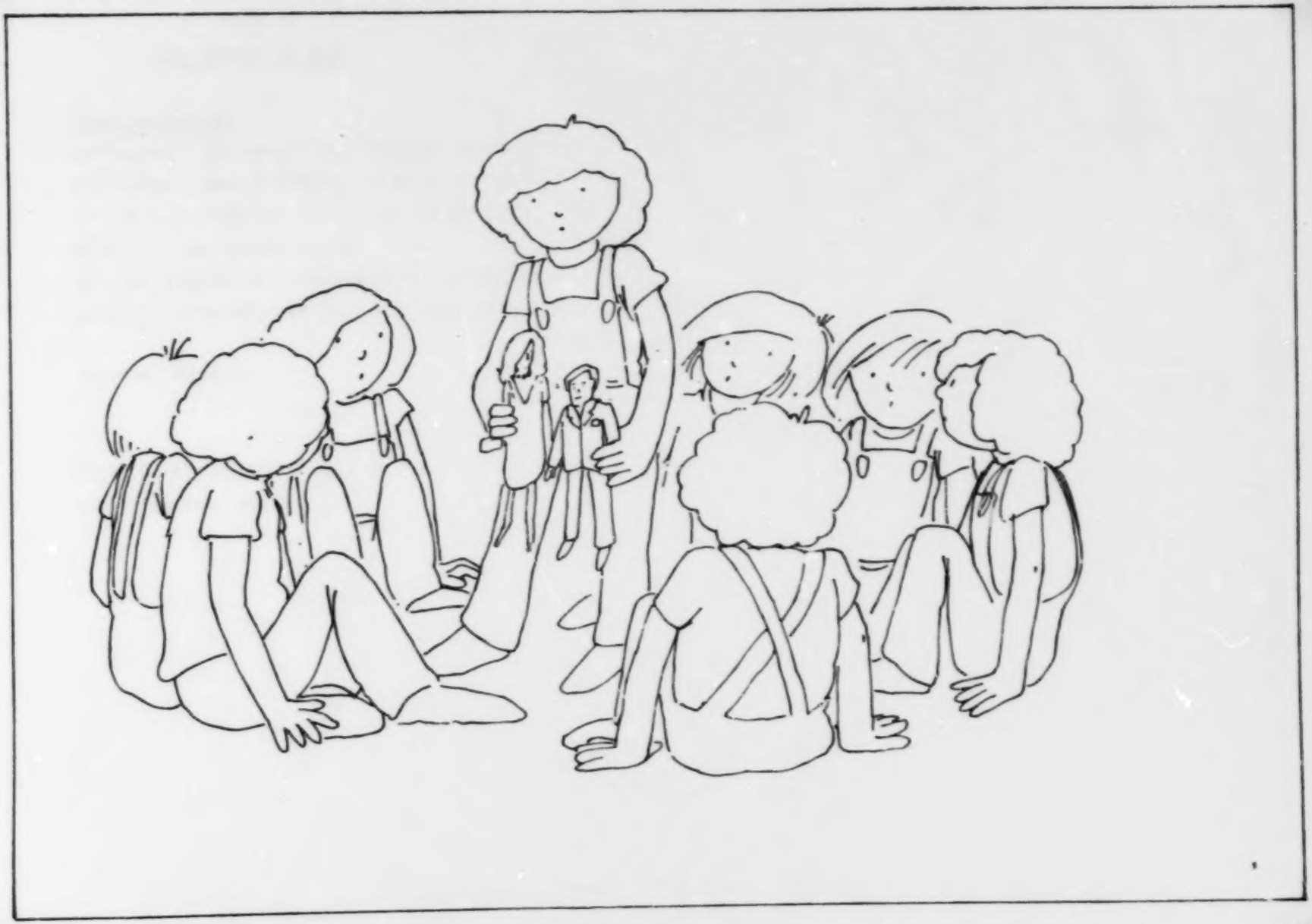
2

ITEM 16

Glissoire et carré de sable

Expliquer: "Tu vas jouer au parc, et tu as décidé de glisser parce que tu aimes bien ça. Les petits amis, eux, ils voudraient bien que tu joues avec eux.
Qu'est-ce que tu vas faire?
Est-ce que tu vas continuer à glisser?
ou bien, est-ce que tu vas aller jouer avec les amis?
Fais une croix sur l'image qui montre ce que tu vas faire.

Guide d'observation: page 43
Carte-réponse no 16



ITEM 17

Les Barbie et Ken

Carte-maîtresse

Expliquer: "Tu amènes une "Barbie" et "Ken" à l'école. (On mentionne les deux pour intéresser à la fois les filles et les garçons).
Qu'est-ce que tu vas faire?
(Si les enfants ne connaissent pas ce genre de poupées, en mentionner d'autres types plus connus).

(tourner la page)

Guide d'observation page 38
Carte-réponse no 17

1

2

ITEM 17

Carte-réponse

1. Est-ce que tu vas jouer tout seul avec tes "Barbie" ou "Ken"?
2. ou bien, est-ce que tu vas les prêter aux amis?

Fais une croix sur l'image qui montre ce que tu vas faire.

ITEM 18

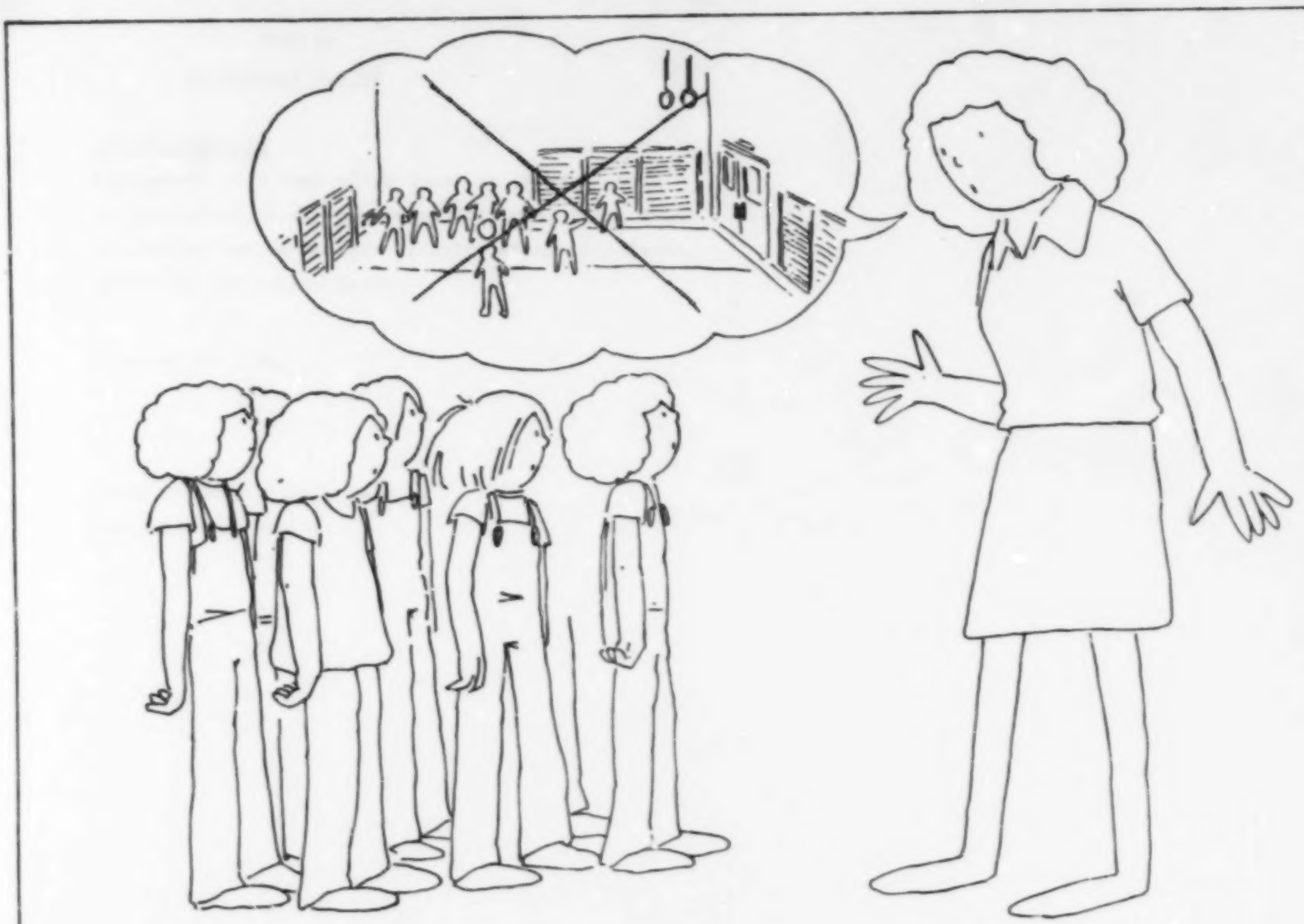
Le jeu du docteur

Expliquer: "Tu es en train de jouer au docteur (médecin).
Qu'est-ce que tu aimes mieux faire, le médecin ou un malade?
Fais une croix sur l'enfant qui fait ce que toi, tu aimes mieux faire.

Réponses: 1. Prend le rôle du médecin.
2. Prend le rôle d'un malade.

Guide d'observation: page 40

Carte-réponse no 18



ITEM 19

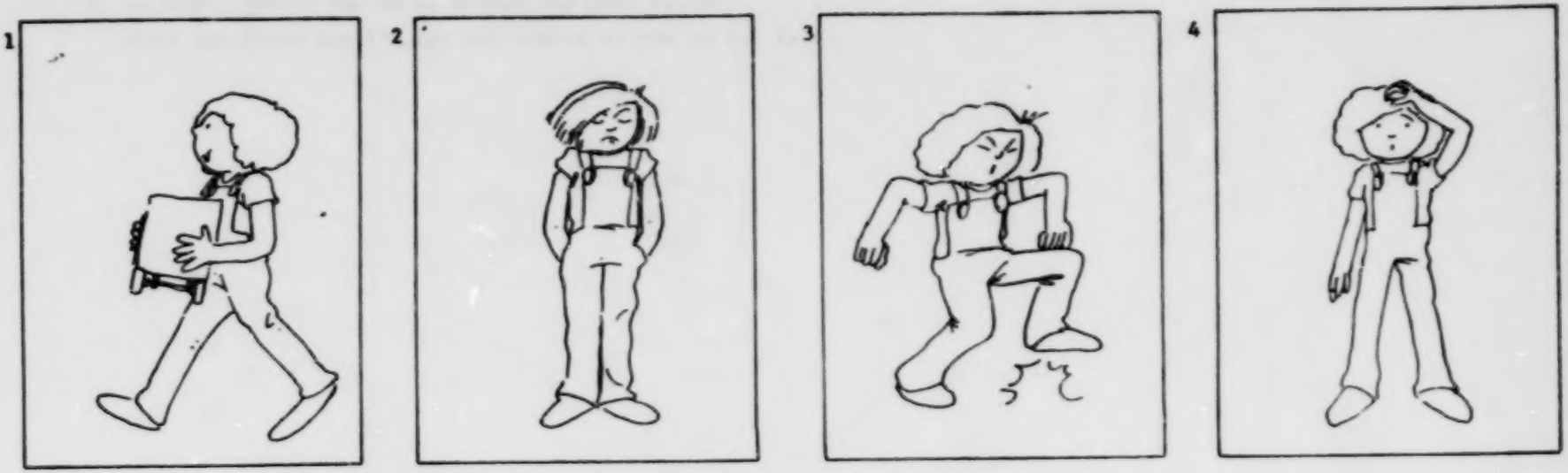
Le gymnase occupé

Carte-maîtresse

Expliquer: "Tu veux aller jouer au gymnase, mais la jardinière te dis que tu ne peux pas, parce que le gymnase est occupé par un autre groupe d'enfants. Qu'est-ce que tu vas faire?

(tourner la page)

Carte-réponse no 19


1
2
3
4

ITEM 19

Carte-réponse

1. Est-ce que tu vas aller jouer à d'autre chose?
2. ou bien, est -ce que tu vas bouder?
3. ou bien, est-ce que tu vas te choquer?
4. ou bien, est-ce que tu ne sauras pas quoi faire?

Fais une croix sur l'image qui montre ce que tu vas faire.

ITEM 20

Le partage des raisins

Carte-maîtresse

Expliquer:

"Un petit ami a perdu sa collation en venant à l'école. Toi, tu as beaucoup de raisins. Qu'est-ce que tu vas faire"?

(tourner la page)

Guide d'observation: page 39

Carte-réponse no 20

1

2

ITEM 20

Carte-réponse

1. Est-ce que tu vas donner des raisins à l'ami?
2. ou bien, est-ce que tu vas manger tes raisins tout seul?

Fais une croix sur l'image qui montre ce que tu vas faire.

ITEM 21

Le casse-tête difficile

Carte-maîtresse

Expliquer:

"Tu veux faire un casse-tête qui est bien difficile. tu as beaucoup de difficulté. Qu'est-ce que tu vas faire"?

(tourner la page)

Guide d'observation: page 24

Carte-réponse no 21

1
2
3
4

ITEM 21

Carte-réponse

1. Est-ce que tu vas continuer à essayer de faire
   le casse-tête quand même?
2. ou bien, est-ce que tu vas laisser ton casse-tête
   et aller faire autre chose?
3. ou bien, est-ce que tu vas demander l'aide de la jardinière?
4. ou bien, est-ce que tu vas te choquer et lancer tous les morceaux en l'air?

Fais une croix sur l'image qui montre ce que tu vas faire.

ITEM 22

Carte-maîtresse

Expliquer:

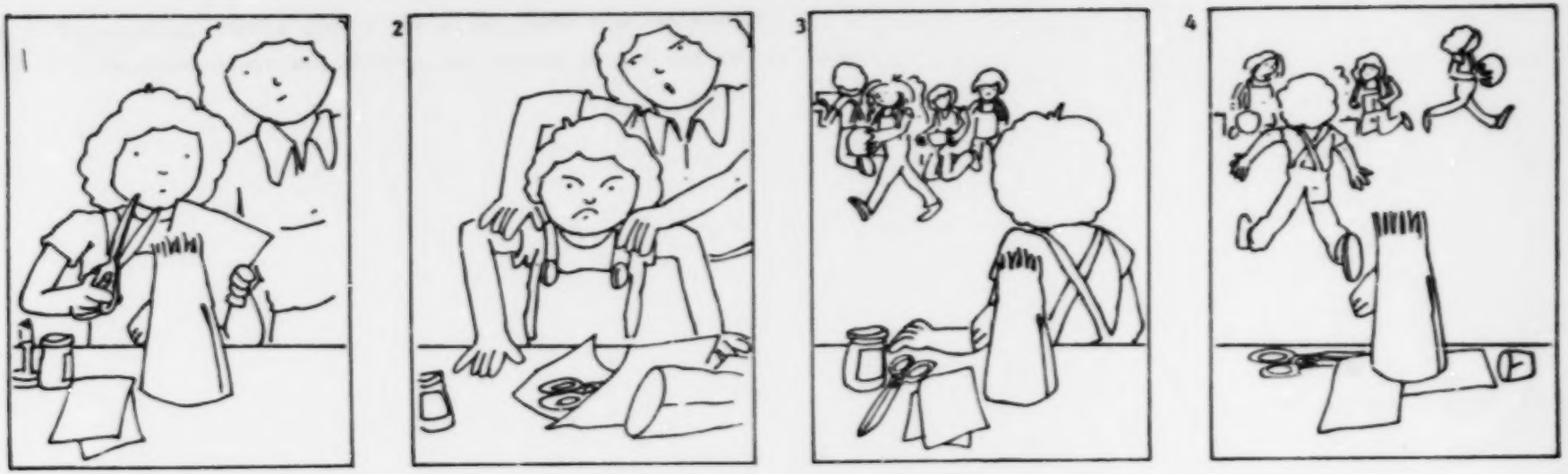
"C'est le temps des jeux libres, mais toi tu n'as pas fini de faire ton bricolage. La jardinière te demande de finir ton bricolage avant d'aller jouer.

Qu'est-ce que tu vas faire.

(tourner la page)

Guide d'observation: page 53

Carte-réponse no 22


1
2
3
4

ITEM 22

Carte-réponse

1. Est-ce que tu vas finir ton bricolage?
2. ou bien, est-ce que tu vas te choquer, te fâcher?
3. ou bien, est-ce que tu vas regarder les autres jouer
   et que tu ne finiras pas ton bricolage?
4. ou bien, est-ce que tu vas aller jouer tout de suite?

   Fais une croix sur l'image qui montre ce que toi tu vas faire.

ITEM 23

Le tambour

Carte-maîtresse

Expliquer:

"Tu veux jouer avec le tambour, mais il est trop haut, tu n'es pas capable de le prendre. Qu'est-ce que tu vas faire?

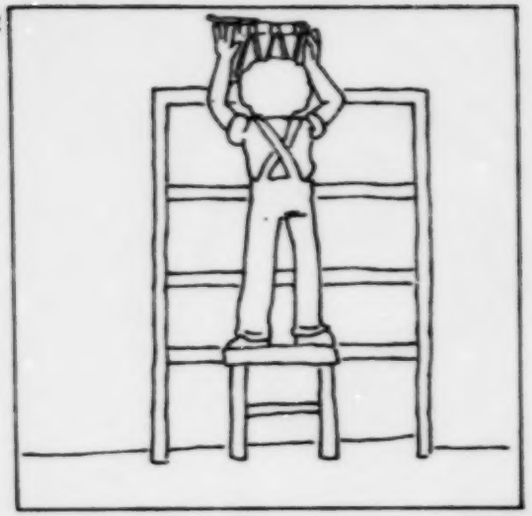
(tourner la page)

Guide d'observation: page 50

Carte-réponse no 23

1

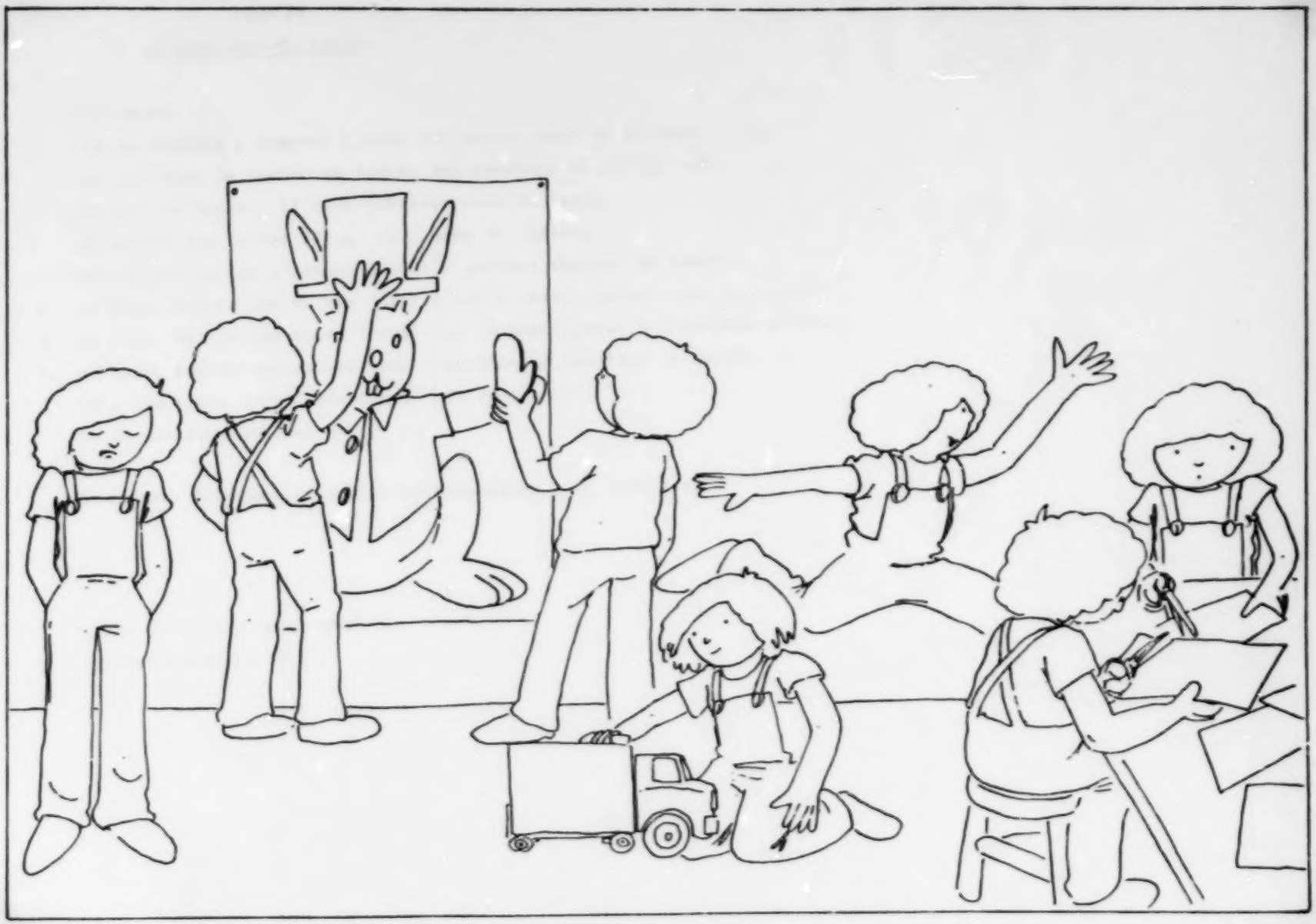
2



ITEM 23

Carte-réponse

1. Est-ce que tu vas demander à la jardinière de
   te donner le tambour?
2. ou bien, est-ce que tu vas te débrouiller tout seul
   (monter sur un tabouret et prendre le tambour tout seul?)
   Fais une croix sur l'image qui montre ce que tu vas faire.



ITEM 24

L'habillage du lapin

Expliquer:

"La jardinière a demandé à tous les petits amis de découper des morceaux de papier de toutes les couleurs et de les coller sur le lapin. Il faut habiller tout le lapin.

Qu'est-ce que tu vas faire, toi, dans la classe,

1. est-ce que tu vas t'amuser à courir partout (enfant du fond),
2. ou bien, est-ce que tu vas jouer à autre chose (enfant avec le camion),
3. ou bien, est-ce que tu ne feras rien (enfant debout à l'extrême gauche),
4. ou bien, est-ce que tu vas bien travailler à habiller le lapin?

Fais une croix sur l'enfant qui fait ce que toi, tu ferais dans la classe.

Réponses: Indiquer le numéro correspondant à la question.

Guide d'observation: page 22

Carte-réponse no 24

ITEM 25

Le menuisier

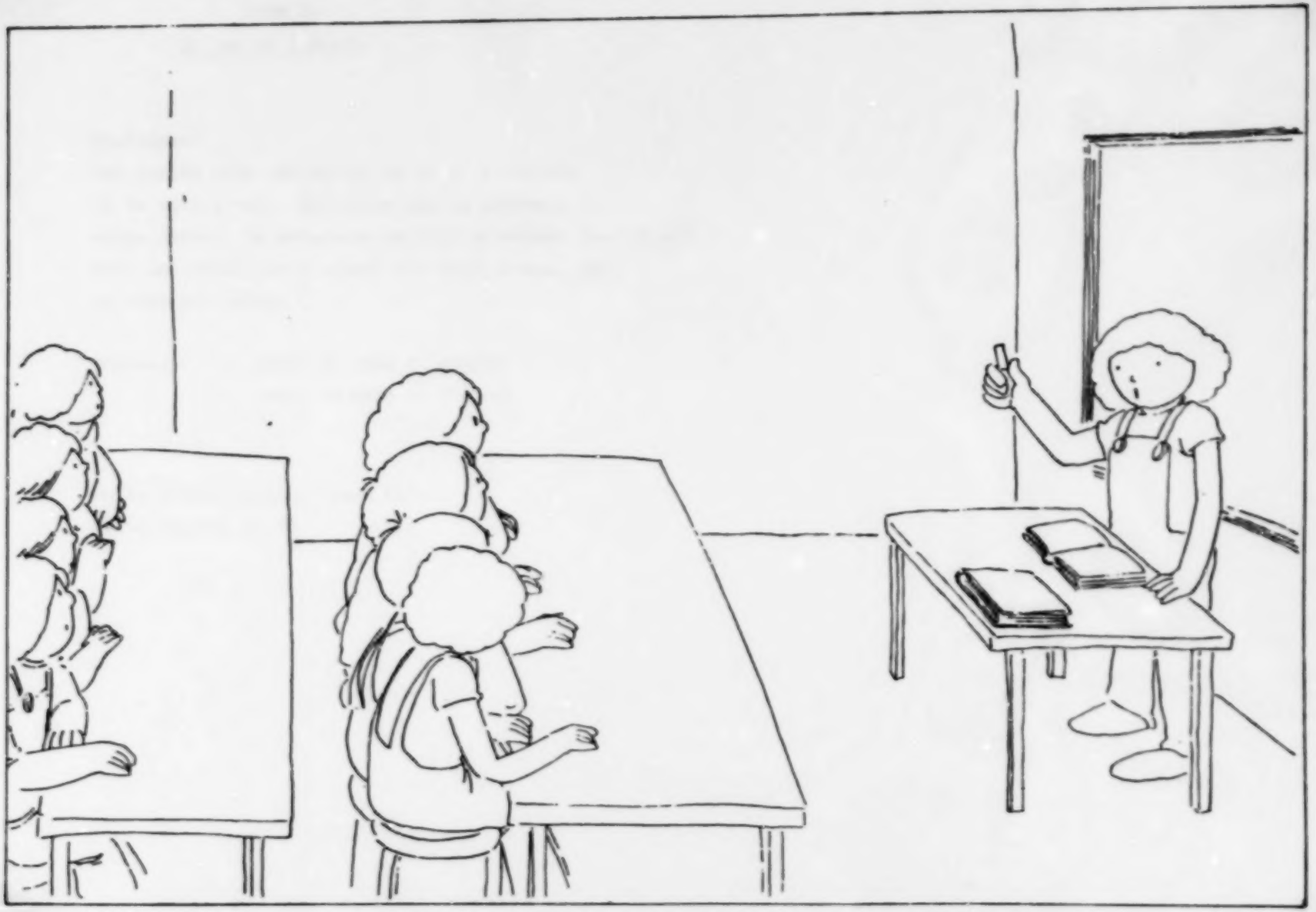
Expliquer:

"La jardinière veut que tous les amis fassent un beau dessin. Mais il y a un menuisier (un monsieur) qui vient faire des réparations dans la classe.

1. Qu'est-ce que tu vas faire, est-ce que tu vas continuer à faire ton dessin?
2. ou bien, est-ce que tu vas aller courir partout ?
3. ou bien, est-ce que tu ne sauras pas quoi faire?
4. ou bien, est-ce que tu vas aller jouer à autre chose?

Fais une croix sur l'enfant qui fait ce que toi, tu vas faire dans la classe.

Réponses: Indiquer le numéro correspondant à la question.



ITEM 26

Le jeu de l'école

Expliquer:
Les petits amis ont décidé de jouer à l'école (à la maîtresse). Qu'est-ce que tu aimerais le mieux faire: la maîtresse ou bien un enfant (un élève)? Fais une croix sur l'enfant qui fait ce que, toi tu aimerais faire.

Réponses: 1. Jouer le rôle du maître.
2. Jouer le rôle de l'élève.

Guide d'observation: page 41
Carte-réponse no 26

ITEM 27

Carte-maîtresse

Expliquer:

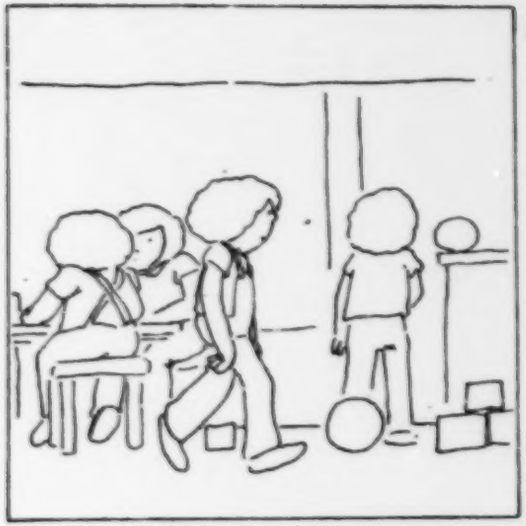
C'est ta fête, et papa et maman, ils t'ont donné
un beau cadeau que tu aimes beaucoup.
Qu'est-ce que tu vas faire en venant à l'école?

(tourner la page)

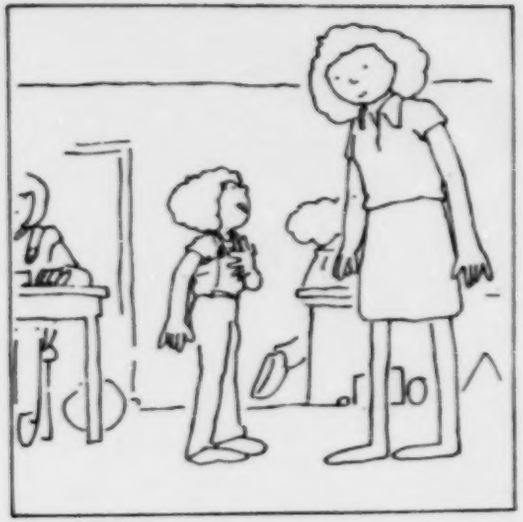
Guide d'observation: page 46

Carte-réponse no 27

1



2



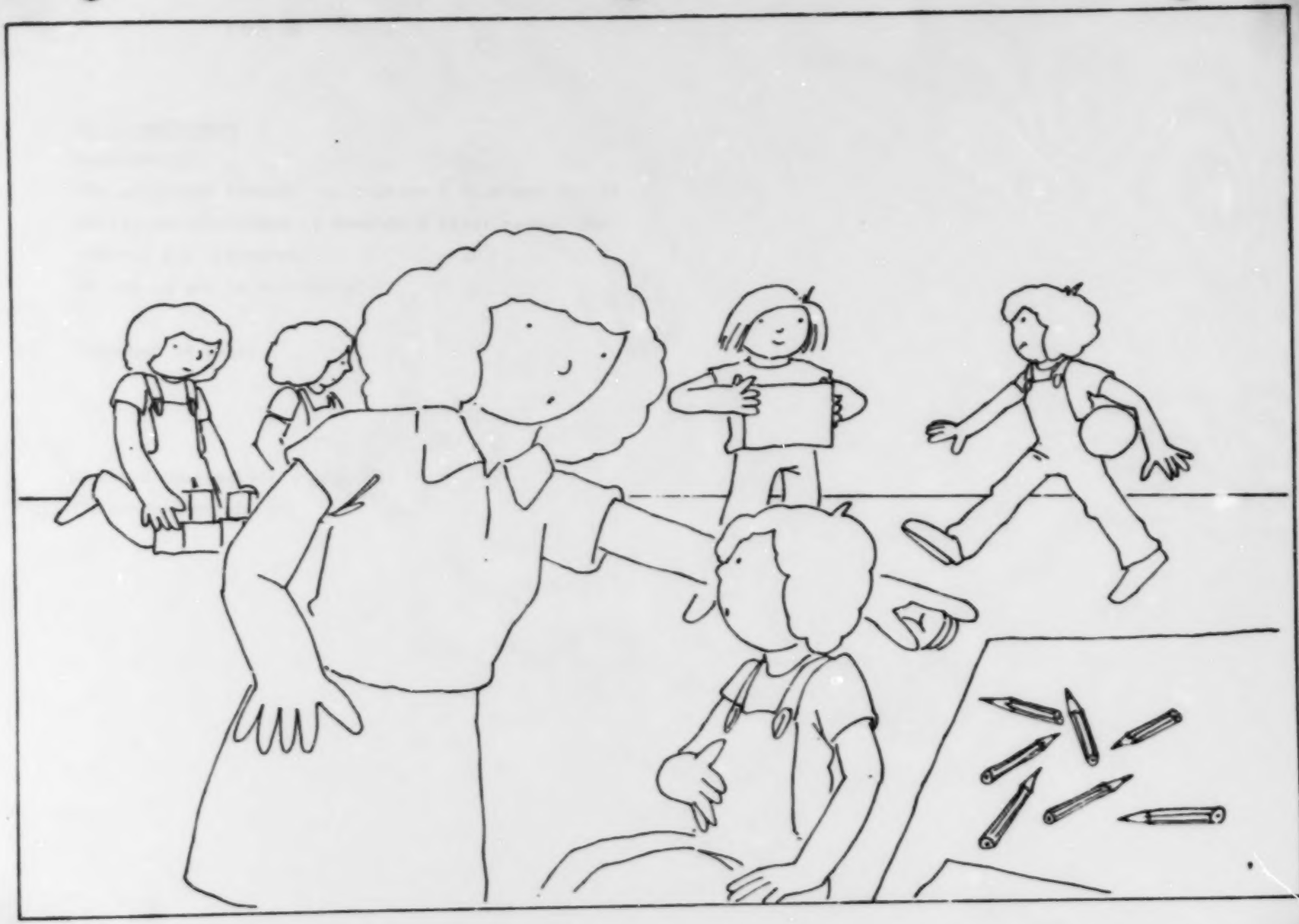
3

ITEM 27

Carte-réponse

1. Est-ce que tu vas aller jouer avec les amis comme d'habitude?
2. ou bien, est-ce que tu vas raconter à la jardinière que tu as eu un beau cadeau?
3. ou bien, est-ce que tu ne sauras pas quoi faire?

Fais une croix sur l'image que montre ce que tu vas faire.



ITEM 28

Carte-maîtresse

Expliquer:

"Tu as laissé traîner tes crayons à dessiner sur la table, la jardinière te demande d'aller ranger tes crayons sur l'étagère.

Qu'est-ce que tu vas faire?

(tourner la page)

Guide d'observation: page 54

Carte-réponse no 28

1
2
3
4

ITEM 28

Carte-réponse

1. Est-ce que tu ne seras pas content et que tu vas bouder?
2. ou bien, est-ce que tu vas dire que les crayons ne sont pas à toi, qu'ils sont à un autre ami?
3. ou bien, est-ce que tu vas aller ranger tes crayons?
4. ou bien, est-ce que tu ne sauras pas quoi faire?

Fais une croix sur l'image qui montre ce que toi tu vas faire.

2

1

ITEM 29

Dessin vs bricolage

Expliquer:

"Tu as décidé de faire un beau dessin, mais les petits amis voudraient bien que tu fasses du bricolage avec eux.

1. Qu'est-ce que vas faire, est-ce que tu vas faire du bricolage avec les amis?
2. ou bien, est-ce que tu vas faire ton dessin quand même?

Fais une croix sur l'image qui montre ce que tu vas faire.

Guide d'observation: page 44

Carte-réponse no 29

ITEM 30

La visite de l'infirmière

Carte-Maîtresse

Expliquer:

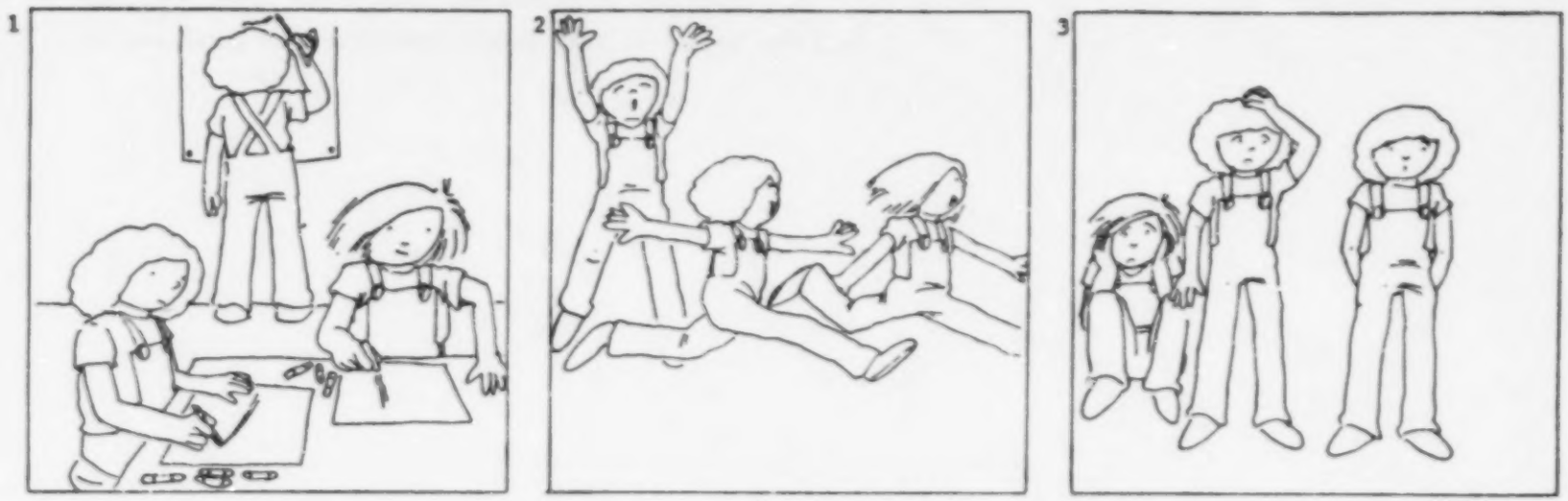
"La jardinière a demandé à tous les petits amis de prendre des jeux de table et de s'amuser. L'infirmière entre dans la classe pour parler à la jardinière.

Qu'est-ce que tu vas faire?

(tourner la page)

Guide d'observation: page 26

Carte-réponse no 30


1
2
3

ITEM 30

Carte-réponse

1. Est-ce que tu vas continuer à jouer avec ton jeu?
2. ou bien, est-ce que tu vas t'énerver et courir partout?
3. ou bien, est-ce que tu ne sauras pas quoi faire?

Fais une croix sur l'image qui montre ce que toi,
tu vas faire si l'infirmière vient dans la classe comme ça.

ITEM 31

Le bricolage (maison)

Carte-maîtresse

Expliquer·

"La jardinière veut que les petits amis fassent du bricolage, qu'ils construisent une belle maison (ou tout autre chose).

Ici, elle dit à tous les petits amis comment faire pour construire leur maison. Elle donne toutes les explications nécessaires.

Toi, qu'est ce que tu vas faire ensuite (après)?

(tourner la page)

Guide d'observation: page 51

Carte-réponse no 31

1

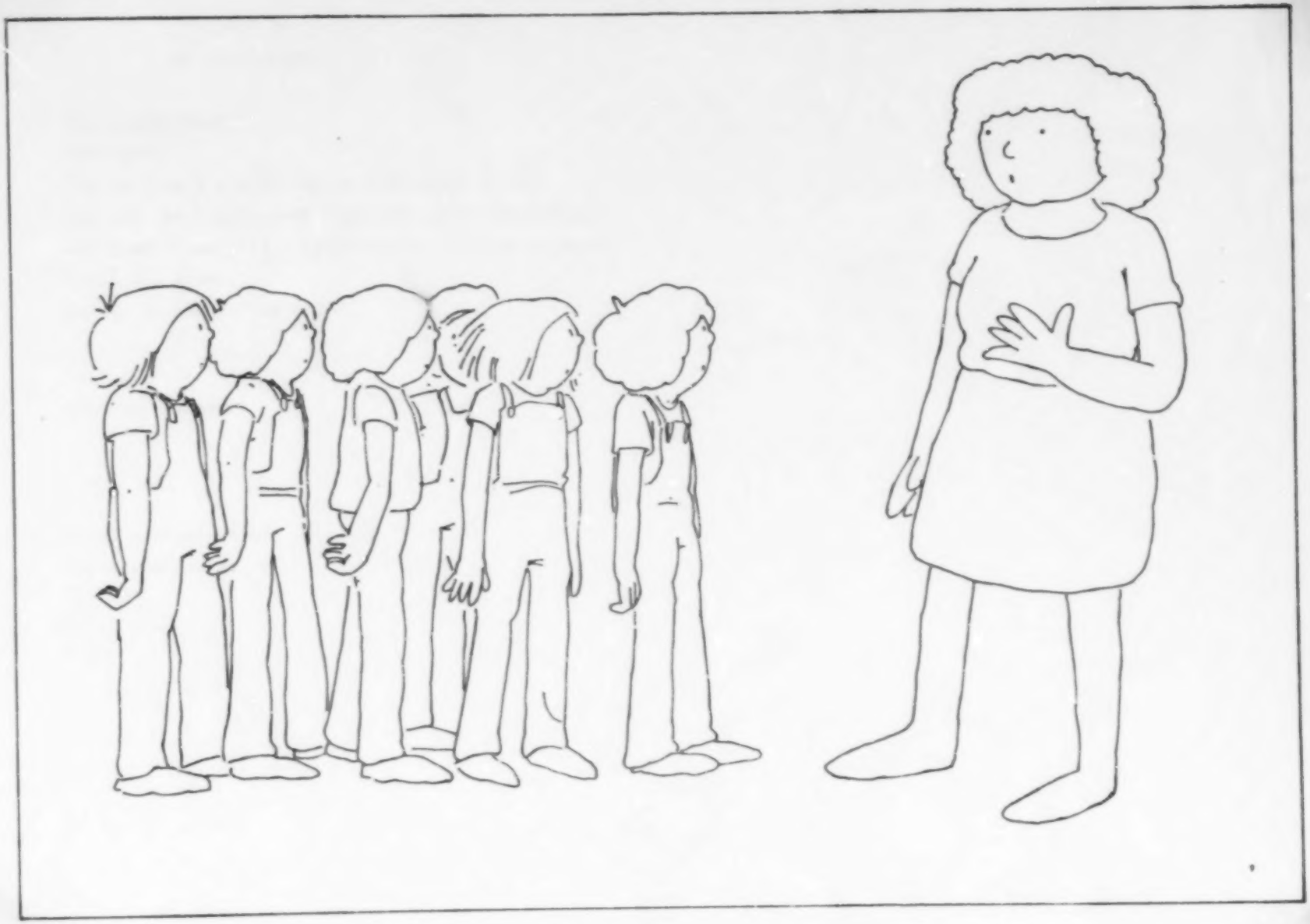
2

ITEM 31

Carte-réponse

1. Est-ce que tu vas aller demander encore à la jardinière comment faire ton bricolage?
2. ou bien, est-ce que tu vas aller faire ton bricolage tout seul?

Fais une croix sur l'image qui montre ce que tu vas faire.



ITEM 32

La remplaçante

Carte-maîtresse

Expliquer:

"Tu arrives à l'école et la jardinière n'est pas là. La remplaçante explique que la jardinière est malade, qu'elle a la grippe et qu'elle ne peut venir à l'école.

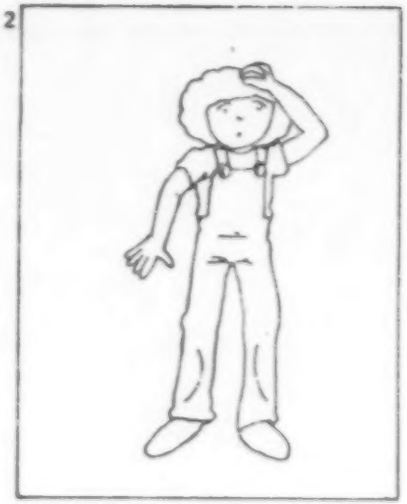
Qu'est ce que tu vas faire?

(tourner la page)

Carte-réponse no 32

1

2



3

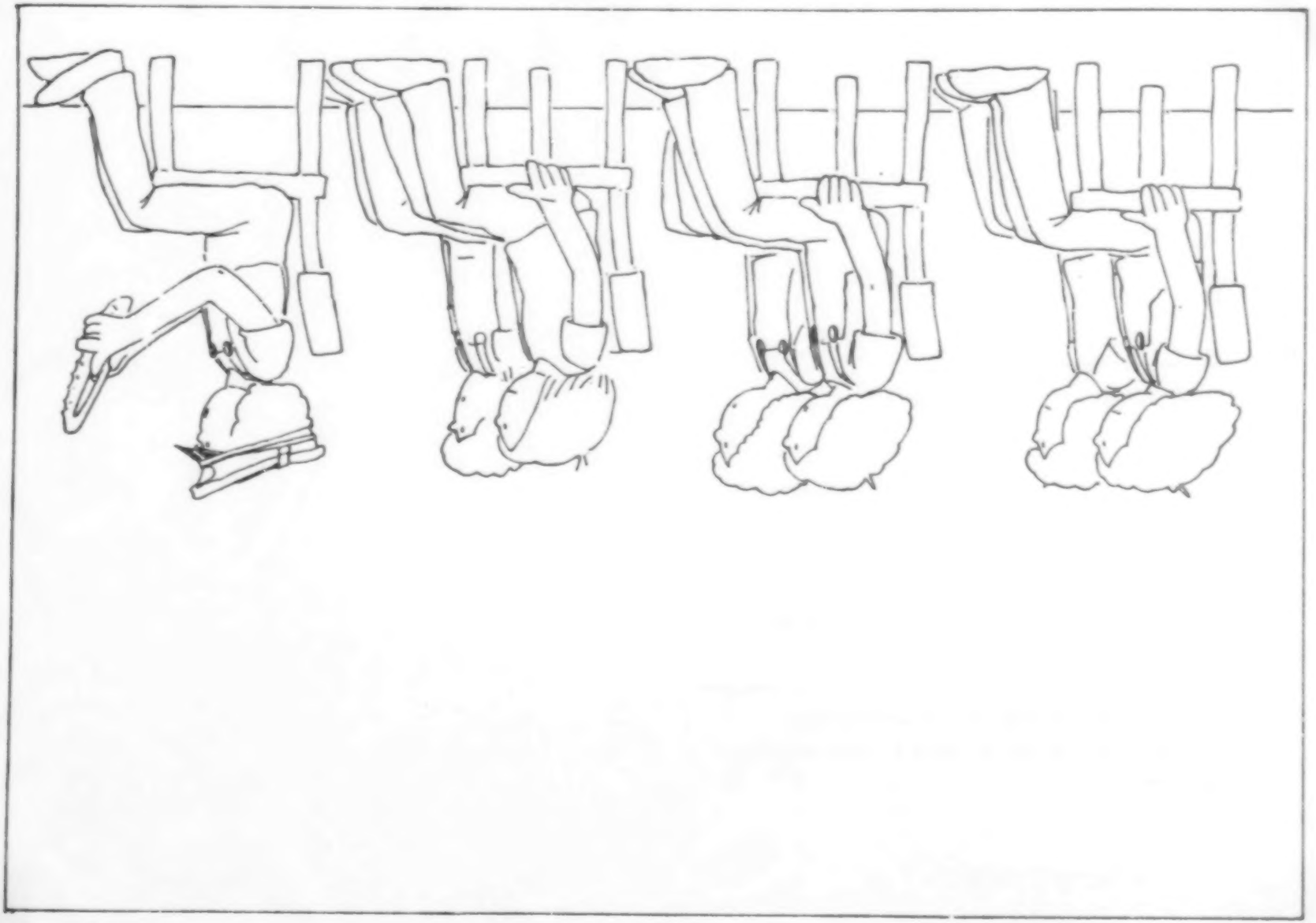
4

ITEM 32

Carte-réponse

1. Est-ce que tu vas pleurer?
2. ou bien, est-ce que tu ne sauras pas quoi faire?
3. ou bien, est-ce que tu vas t'énerver, courir partout?
4. ou bien, est-ce que tu vas aller jouer comme d'habitude?

Fais une croix sur l'image qui montre ce que tu vas faire.



ITEM 33

Le jeu de l'autobus

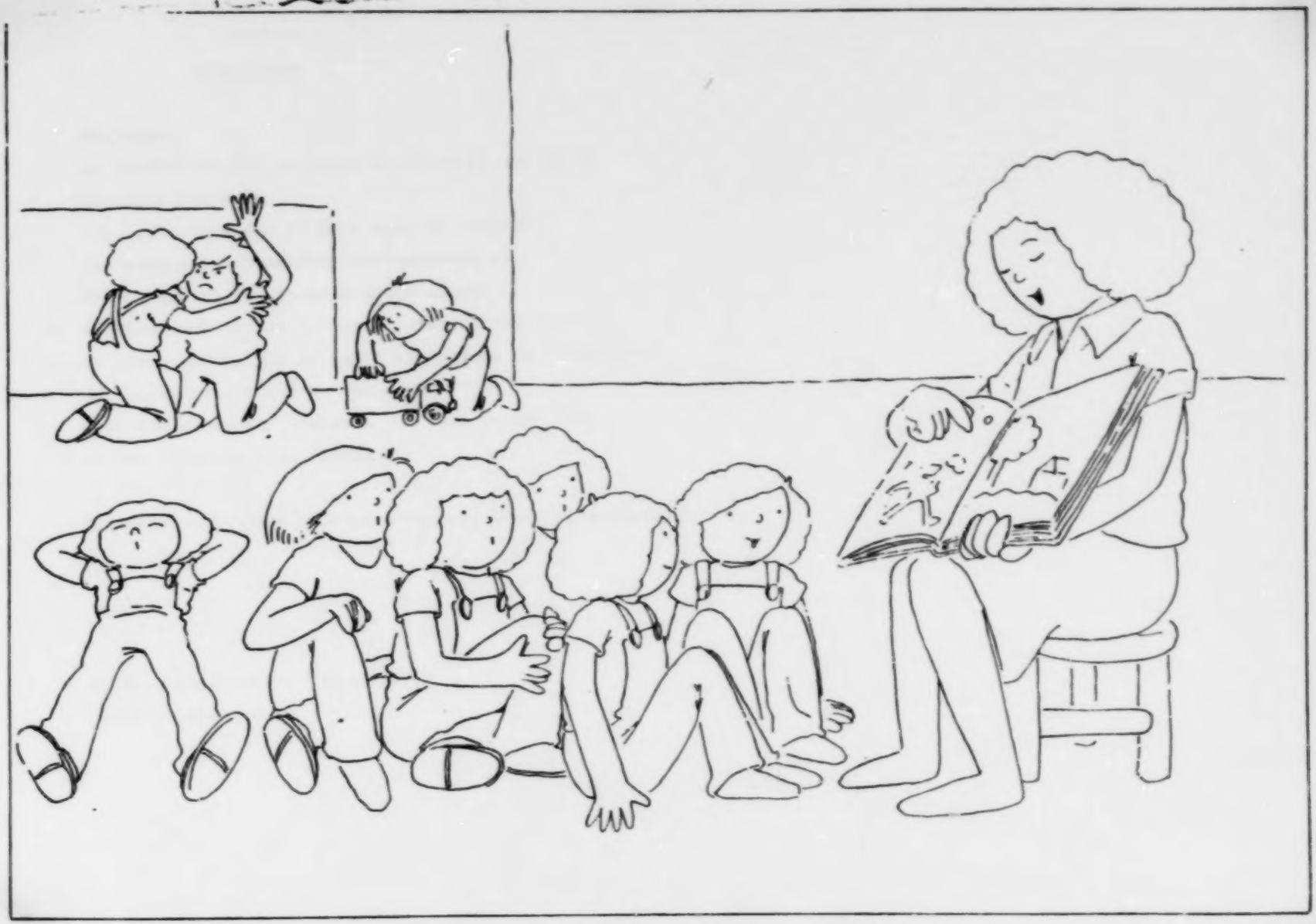
Expliquer:

"Les amis ont décidé de jouer à l'autobus. Toi,
qu'est-ce que tu aimerais le mieux faire?
Est-ce que tu veux faire le conducteur (chauffeur)
ou bien un passager?
Fais une croix sur l'enfant qui fait ce que, toi
tu aimerais mieux faire?

Réponses: 1. Prend le rôle du conducteur.
2. Prend le rôle du passager.

Guide d'observation: page 42

Carte-réponse no 33



ITEM 34

L'histoire

Expliquer:

La jardinière est en train de raconter une belle histoire aux amis.

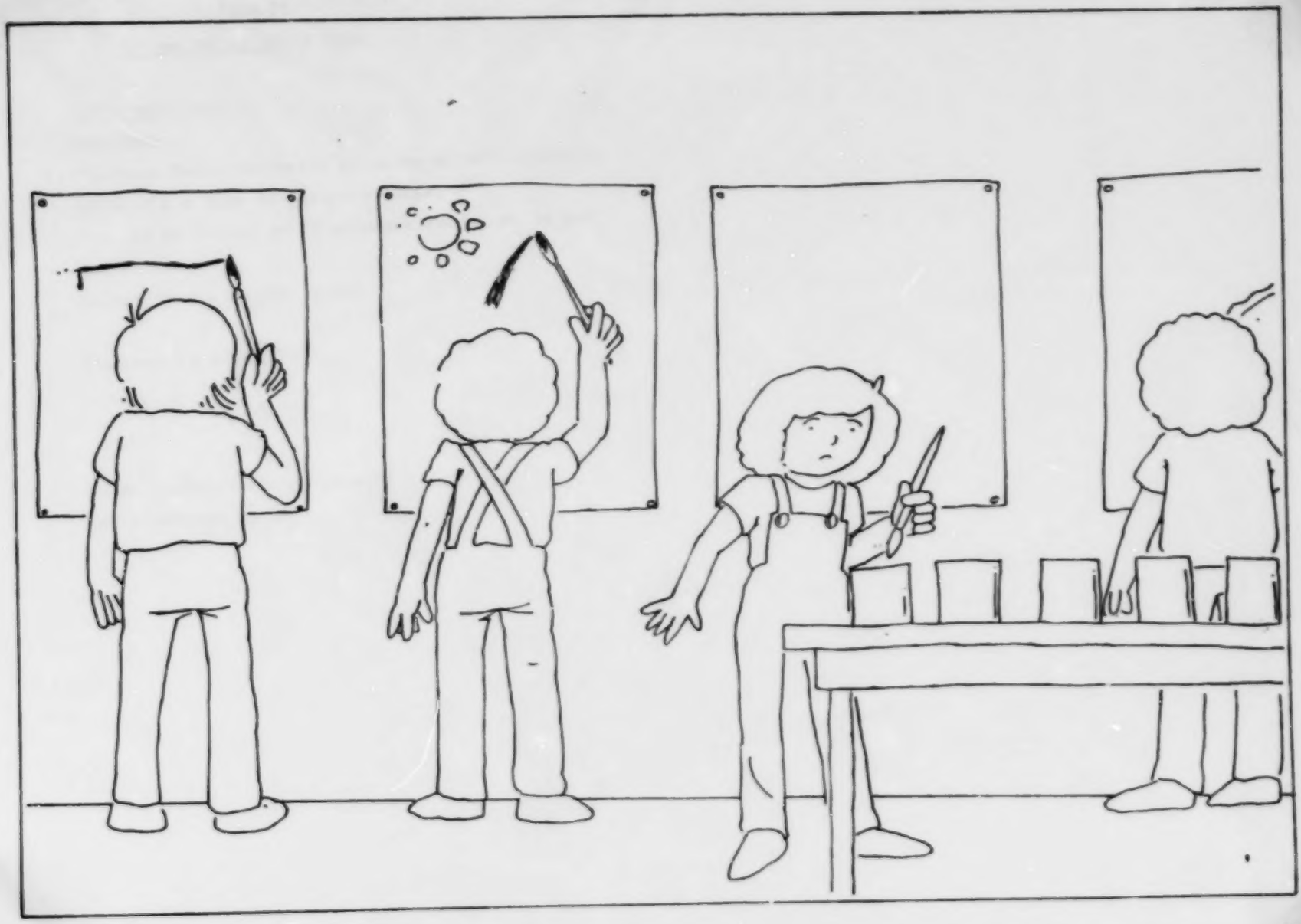
Toi, qu'est-ce que tu fais dans la classe?

(en montrant les enfants correspondants)

1. Est-ce que tu vas jouer à autre chose?
2. ou bien, est-ce que tu vas écouter l'histoire?
3. ou bien, est-ce que tu vas t'exciter ou te chamailler?
4. ou bien, est-ce que tu vas dormir?

Fais une croix sur l'enfant qui fait ce que, toi, tu vas faire dans la classe.

Réponses: Indiquer la numéro correspondant à la question.



ITEM 35

Le pot de peinture vide

Carte-maîtresse

Expliquer:

"Tu veux faire une belle peinture et tu t'aperçois qi'il n'y a plus de peinture rouge.
Toi, tu as besoin de la peinture rouge, et le pot est vide.
Qu'est-ce que tu vas faire?

(tourner la page)

Guide d'observation: page 47

Carte-réponse no 35

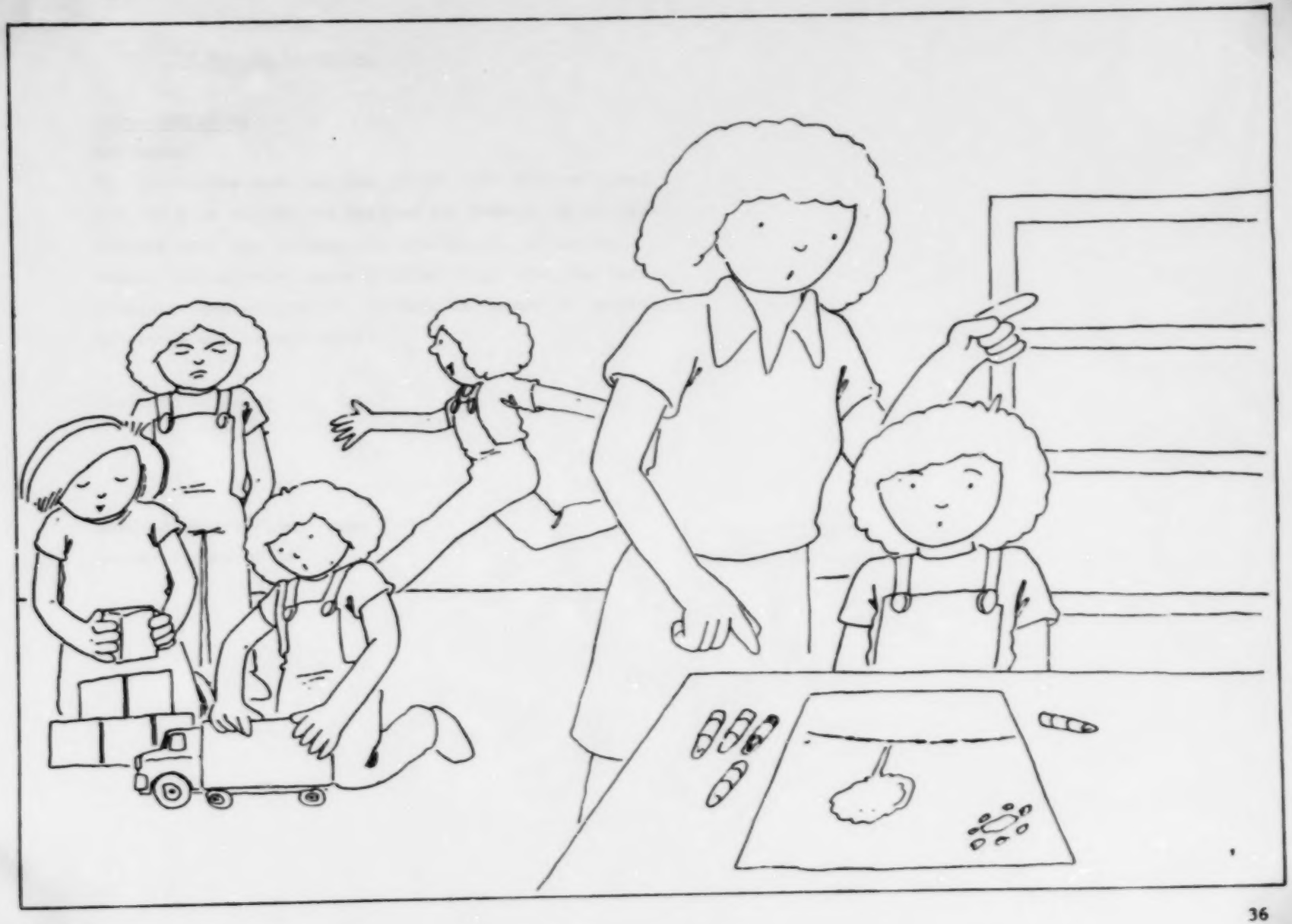
1
2
3

ITEM 35

Carte-réponse

1. Est-ce que tu vas attendre et que tu ne sauras pas quoi faire?
2. ou bien, est-ce que tu vas demander à la jardinière de remplir le pot de peinture rouge?
3. ou bien, est-ce que tu vas aller prendre un autre jeu?

Fais une croix sur l'image qui montre ce que tu vas faire.



ITEM 36

Le dessin incomplet

Carte-maîtresse

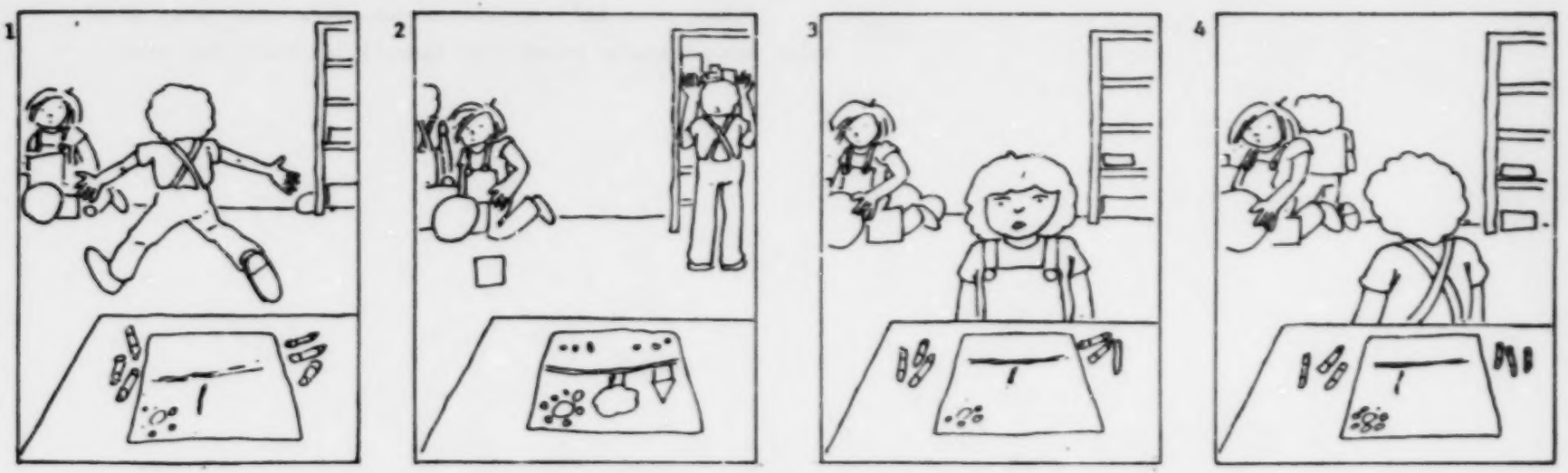
Expliquer:

"La jardinière veut que les petits amis aillent jouer. Toi, tu n'as pas encore terminé ton dessin, et la jardinière veut que tu finisses ton dessin, et que tu ranges ton matériel avant d'aller jouer avec les amis. (Insister quelque peu sur le fait de ranger le matériel). Qu'est-ce que tu vas faire?

(tourner la page)

Guide d'observation: page 29

Carte-réponse no 36


1
2
3
4

ITEM 36

Carte-réponse

1. Est-ce que tu vas aller jouer tout de suite avec les amis?
2. ou bien, est-ce que tu vas finir ton dessin et ranger ton matériel?
3. ou bien, est-ce que tu ne seras pas content et que tu ne finiras pas ton dessin?
4. ou bien, est-ce que tu vas regarder les amis jouer?

Fais une croix sur l'image qui montre ce que tu vas faire.

1

2

ITEM 37

Ballon vs matelas

Expliquer:

"Tu vas au gymnase, et toi, tu veux faire des roulades sur un matelas. Les amis, eux, ils veulent que tu joues au ballon avec eux.

Toi, qu'est-ce que tu vas faire?

Est-ce que tu vas aller jouer au ballon avec les amis?

ou bien, est-ce que tu vas continuer à faire des roulades sur le matelas?

Fais une croix sur l'image qui montre ce que tu vas faire.

ITEMS 38 À 53

Les seize (16) items suivants doivent être présentés à l'enfant en une seule session et dans l'ordre où ils sont présentés ici. Les illustrations représentent chacune une activité que l'enfant peut faire dans le cadre de la classe. On demande à l'enfant de faire un cercle sur les illustrations qui représentent des activités qu'il aime, et de barrer celles qu'il n'aime pas.

Il faut bien faire comprendre à l'enfant qu'il doit porter un jugement sur l'activité elle-même et non pas sur l'illustration comme telle.

Les explications peuvent se donner à peu près de la façon suivante:

ITEM 38: FAIRE DE LA PEINTURE

"Regarde sur ta feuille (vérifier si tous les enfants ont la bonne page). Tu vois, il y a des dessins de petits amis qui sont en train de faire toutes sortes de choses. Regarde bien la première image. (Vérifier si tous regardent la bonne illustration en leur demandant de mettre leur doigt sur le dessin). Tu vois, il y a un petit ami qui est en train de faire de la peinture. Est-ce que tu aimes ça, toi, faire de la peinture? (Laisser aux enfants le temps de répondre, de faire leurs commentaires, etc...) Maintenant, écoute bien ce que tu vas faire. Si toi, tu aimes ça faire de la peinture, tu vas faire un rond, un cercle sur l'image, comme ceci... (faire la démonstration. S'assurer que les enfants n'ont pas encore de crayon en main). Tu vois bien?... Et puis, si tu n'aimes pas ça, toi, faire de la peinture, tu vas faire une croix (un x, une barre, etc...) sur l'image, comme ceci... (faire la démonstration). Est-ce que tu as bien compris? (Laisser répondre les enfants, leur demander de répéter, reprendre les explications si nécessaire). Maintenant, tu vas essayer.

Prends ton crayon et si tu aimes ça, faire de la peinture, fais un rond sur l'image. Si tu n'aimes pas ça, fais une croix sur l'image. (Vérifier si tous les enfants indiquent bien leur réponse; reprendre les explications individuellement si nécessaire)".

ITEM 39: FAIRE DE LA COURSE

Si tous les enfants ont bien compris les explications de l'item 38, il n'est pas nécessaire de les reprendre de façon aussi détaillée. On leur dit:

"Regarde l'autre image (montrer l'illustration et la faire indiquer du doigt). Tu vois bien?... On va faire la même chose que tout à l'heure: si tu aimes ça, faire de la course comme ça, tu fais un rond autour de l'image, et si tu n'aimes pas ça, tu fais une croix sur l'image. Tu as bien compris? Vas-y..."

Il faut toujours vérifier si tous les enfants indiquent bien leur réponse et répéter les explications individuellement si nécessaire.

ITEMS 40 À 53

On utilise la même façon de procéder pour les autres items du test:

1. Montrer l'illustration et vérifier si tous regardent la bonne image.

2. Indiquer de quelle activité il s'agit.

3. Répéter brièvement aux enfants ce qu'ils doivent faire. (Après deux ou trois items, la plupart des enfants savent bien ce qu'ils ont à faire, et la répétition des consignes peut sembler superflue.
   Il n'est alors pas nécessaire de répéter la consigne pour chaque item, mais il est bon de la rappeler de temps à autre aux enfants en leur

demandant: "Tu te souveins bien de ce qu'on doit faire?... Oui, on fait un rond, sur l'image quand on aime ça, et on fait une barre quand on n'aime pas ça...").

4. Vérifier si tous ont indiqué leur réponse avant de passer à l'item suivant. Comme certains enfants peuvent avoir tendance à continuer le test sans attendre les explications, il est recommandé de faire déposer les crayons entre chaque illustration.

Vous trouverez dans les pages qui suivent, une brève description de chaque activité.

ITEM 38: Faire de la peinture

ITEM 39: Faire de la course dehors, sauter, etc...

ITEM 40: Lire ou regarder un livre d'image

ITEM 41: Jouer avec de la pâte à modeler (plasticine)

38

39

40

41

ITEM 42: Jouer au docteur

ITEM 43: Faire de la musique

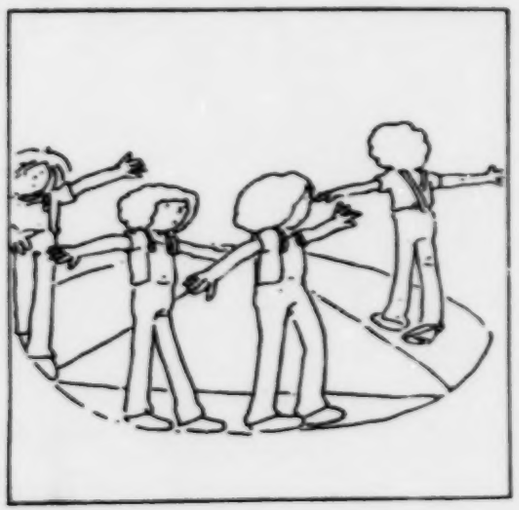
ITEM 44: Marcher sur une ligne
(exercice d'équilibre)

ITEM 45: Faire une tour avec des blocs

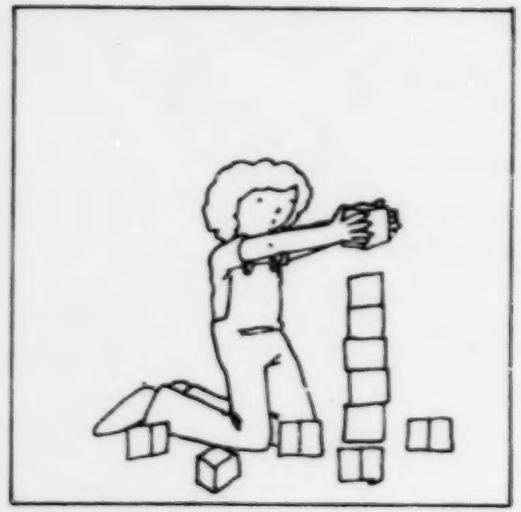
42

43

44



45



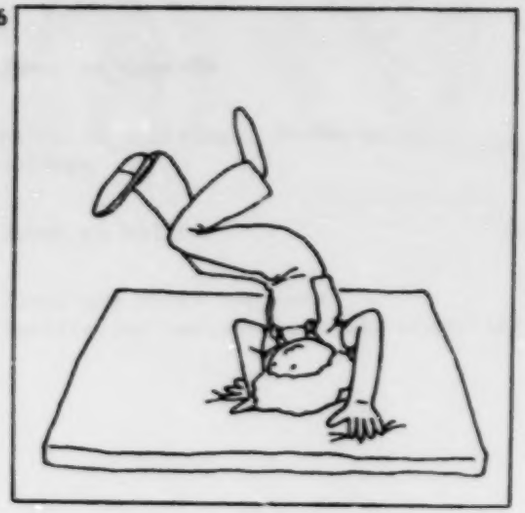
ITEM 46: Faire des culbutes sur un matelas

ITEM 47: Jouer au père et à la mère

ITEM 48: Ecouter une histoire

ITEM 49: Jouer aux animaux

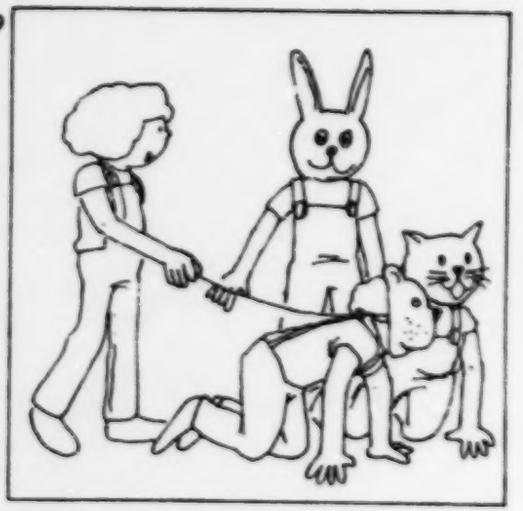
46



47

48

49



ITEM 50: Jouer au magasin

ITEM 51: Faire du bricolage, du découpage, collage

ITEM 52: Jouer au ballon

ITEM 53: Jouer aux blocs logiques (mettre des morceaux pareils ensemble).

50

51

52

53

Cotation des réponses

Les réponses aux 53 items de l'IECPSP sont côtées de la façon suivante:

1. Aux items 1, 5, 14, 21, 28, la réponse #3 vaut 1 point.

2. Aux items 2, 3, 4, 8, 11, 15, 16, 18, 19, 20, 21, 22, 25, 26, 30 et 33, la réponse #1 vaut 1 point.

3. Aux items 3, 5, 24 et 32, la réponse #4 vaut 1 point.

4. Aux items 6, 7, 9, 10, 12, 13, 17, 23, 29, 31, 34, 35, 36 et 37, la réponse # ? vaut 1 point.

5. Pour les items 38 à 53 on accorde 1 point lorsque l'enfant indique qu'il aime l'activité présentée.

Toutes les autres alternatives de réponse sont côtées zéro (0).

Appendice B

Questionnaire pour l'étude de la pertinence du contenu de l'Instrument d'évaluation des Compétences personnelles et sociales au préscolaire (IECPSP)

et

(commentaires des spécialistes)

Travailler au développement personnel et social de l'enfant constitue un des objectifs principaux de l'éducation préscolaire. Face à cet objectif, l'Instrument d'évaluation des compétences personnelles et sociales au préscolaire se veut un moyen pour aider l'éducateur dans sa tâche quotidienne. Cet instrument est actuellement en cours d'élaboration et vous en retrouverez les objectifs spécifiques et explications détaillées dans le Guide d'utilisation ci-joint.

A l'étape où nous en sommes, il convient de vérifier la pertinence du contenu de cet instrument d'analyse. A cette fin, nous croyons essentiel de faire appel à un certain nombre de professionnels compétents ayant une connaissance approfondie du développement de l'enfant d'âge préscolaire (4 à 6 ans). C'est dans cette optique que s'inscrit notre présente démarche. Le travail que nous vous demandons de faire consiste à donner votre avis sur la pertinence des situations et comportements composant les items de l'instrument par rapport aux dimensions de la personnalité que nous désirons analyser. Pour faciliter ce travail, de même que celui d'analyse des résultats, nous vous proposons de remplir le questionnaire ci-joint.

Nous vous remercions à l'avance pour votre collaboration éclairée.

Le présent questionnaire prend la forme suivante:

On retrouve tout d'abord le titre des catégories de comportements inclus dans l'IECPSP. Pour chacune de ces catégories ou dimensions de la personnalité, nous présentons brièvement quelques auteurs qui en mentionnent l'importance dans le développement de l'enfant. Nous donnons ensuite une définition précise de chacune de ces catégories, suivie de la liste des items qui appartiennent à chacune d'elles. Pour chaque item, nous indiquons le numéro, le titre et la page où l'on retrouve l'item dans le Guide d'utilisation. Après avoir pris connaissance du contenu de l'item, nous vous demandons si vous êtes d'accord pour inclure cet item dans cette catégorie. Il s'agit ici de voir si l'item en question peut apporter une information significative à la dimension que l'on veut analyser.

Si vous êtes d'accord avec l'inclusion de l'item dans la catégorie présentée, vous cochez la case "oui". Si vous n'êtes pas d'accord, vous indiquez à quelle(s) autre (s) catégories(s)" cet item se rapporte davantage. Il peut s'agir d'une catégorie qui existe déjà dans l'IECPSP, ou encore d'une catégorie qui n'y est pas mentionnée. Il nous serait grandement utile que vous indiquiez les raisons du choix d'une "autre catégorie".

COMPETENCES PERSONNELLES

CATEGORIE I: REACTION A L'ECHEC (OU FRUSTRATION) ET AU SUCCES

Pour Bruner, la motivation de compétence est liée à la réaction de l'enfant devant les situations de réussite ou d'échec. L'enfant aura intégré sainement ces situations au moment où le succès indiquera pour lui la bonne voie, et où l'échec sera considéré comme un indice qu'il se trompe, et non en terme de compétition. Pour Gardner et Gesell, l'enfant d'âge préscolaire (4 à 6 ans) est plus en mesure d'ajuster ses réponses à la frustration que l'enfant plus jeune mais il aime résister aux ordres. Il a tendance à manifester des accès de colère vers 5 ans et demie. Les plus importants stimuli de colère sont le blocage et la frustration des motivations de l'enfant plutôt que des situations spécifiques: il réagira donc d'autant plus fortement que ses efforts, l'urgence d'un besoin, ses limitations personnelles seront grandes. Enfin, Erickson souligne que des échecs dans les accomplissements de l'enfant prennent souvent une forme tragique où il ressent de la culpabilité.

Ainsi, considérant l'importance des réactions à l'échec ou frustration et au succès, nous avons élaboré une catégorie de quatre items qui visent à donner des indications sur la capacité de l'enfant de réagir à la frustration ou au succès sans excès de joie, de colère ou de peine, de même que d'une manière active indiquant qu'il reste maître de la situation, qu'il n'est pas dépassé par elle.

Est-ce que, à votre avis, les items suivants répondent à la définition de cette catégorie.

numéro	titre	page	oui	Réponses - Autres catégories (précisez)
1	le thermos renversé	( )	◯	_____
2	le dessin bien réussi	( )	◯	_____
3	un ami cache ta botte	( )	◯	_____
4	le gymnase occupé	( )	◯	_____

CATEGORIE II: ATTITUDES AU TRAVAIL

Gesell et Widmer soulignent que l'enfant d'âge préscolaire n'aime pas rester assis trop longtemps à une même activité, étant maintes fois susceptible de se laisser distraire par son entourage. Il a cependant la possibilité d'expérimenter la joie d'un travail complété et bien fait. Montessori souligne par ailleurs que dans des conditions appropriées, l'enfant apprend à régulariser de lui-même sa conduite devant une tâche. Kamii propose dans ses objectifs socio-émotifs au préscolaire les dimensions suivantes: la tendance pour l'enfant à initier des activités, à persister dans la tâche et à faire une tâche comme il faut. Enfin, Piaget parle, à cette période, de l'égocentrisme enfantin qui influence fortement son schématisme de l'attention, empêchant l'enfant de se placer au point de vue de son environnement immédiat. Il lui est donc plus difficile de maintenir une attention soutenue pour de longues périodes.

Dans l'IECPSP la catégorie "Attitudes au travail" se divise en deux sous-catégories mesurant d'une part la capacité d'attention et de con-

centration dans une tâche (3 items) et, d'autre part, la capacité de l'enfant de persévérer dans une tâche malgré un obstacle interne (ex: difficulté de la tâche) ou externe (ex: dérangement quelconque, visite innatendue).

Les items suivants entrent-ils dans cette catégorie?

Numéro	titre	page	oui	Réponses Autres catégories (précisez)
	Attention et concentration			
5	le jeu de loto	( )	○	_____
6	l'habillage du lapin	( )	○	_____
7	l'histoire	( )	○	_____
	Persévérance			
8	le casse-tête difficile	( )	○	_____
9	le menuisier	( )	○	_____
10	visite de l'infirmière	( )	○	_____

CATEGORIE III: SENS DES RESPONSABILITES

L'enfant d'âge préscolaire est au coeur du stade de l'initiative selon Erickson. Il a tendance à assumer ses responsabilités envers lui-même ou son entourage. Il est donc capable de prendre soin de ce qu'on lui confie. De même Widmer et Gesell soulignent que l'enfant de 5 ans aime aider, s'il lui est demandé, dans une tâche relativement facile et de

courte durée, (placer son manteau, ses bottes, le matelas, arroser les plantes, nourrir les animaux, nettoyer les tableaux...). Enfin, Montessori affirme que l'enfant est en mesure de s'éduquer lui-même et est capable de beaucoup d'apprentissages sans le professeur nécessairement.

On retrouve dans l'IECPSP trois items dont le but est d'indiquer si l'enfant est capable de mener à bien une tâche qui lui est confiée, que ce soit une tâche exceptionnelle (ex: aller porter un message) ou une tâche habituelle ou routinière (ex: ranger ses jouets).

Les items suivants entrent-ils dans cette catégorie?

Numéro		page	Réponses oui	Autres catégories (précisez)
11	nettoyage de la classe	( )	○	_____
12	message à la maison	( )	○	_____
13	dessin incomplet	( )	○	_____

CATEGORIE IV: ADAPTATION A UNE SITUATION NOUVELLE

Ferré définit l'adaptation comme un processus et non un résultat, lequel peut être relatif et provisoire. On parle donc d'un état d'équilibre atteint par l'enfant dans un milieu, entre les exigences de ce milieu et ses propres tendances.

Maslow souligne que la confiance de base ("basic trust") atteinte ou reconnue est un pré-requis à l'adaptation à une situation nouvelle.

Gesell affirme que l'enfant d'âge préscolaire supporte difficilement la vie de la maternelle si elle représente trop d'aventures nouvelles. Néammoins, il s'adapte avec une facilité relative à une routine ou un programme d'activités qui permet une liberté de mouvement et laisse place à des situations parfois imprévisibles.

Les trois items de la catégorie "Adaptation à une situation nouvelle" sont conçus pour donner une idée du comportement de l'enfant lorsqu'il est en face d'une situation nouvelle ou qui sort de l'ordinaire. La compétence personnelle à ce niveau implique que l'enfant reste maître de son comportement dans de pareilles situations.

Voici ces items:

Numéro	titre	page	oui	Réponses Autres catégories (précisez)
14	l'examen médical	( )	○	_____
15	la visite de maman	( )	○	_____
16	la remplaçante	( )	○	_____

CATEGORIE V: INTERETS

Les observations recueillies, entre autre, par Gesell, Widmer

et Montessori, rendent compte de la curiosité et de la diversité des intérêts de l'enfant autour de 5 ans. Autant il aime des situations familières à travers le jeu symbolique (docteur, maison, animaux), autant il se dépense physiquement. Il a aussi un intérêt véritable pour les activités manuelles (peinture, bricolage, découpage, collage...). Mussen souligne que l'enfant a développé plusieurs habiletés et la plupart sont impatients de vérifier leurs capacités dans de nouveaux domaines de compétence, tel le travail au préscolaire. Enfin, Erickson décrit l'enfant à ce stade comme vivant une phase d'initiative où il aime avoir une marge de liberté d'action pour laisser libre cours à ses fantaisies à travers un champ d'intérêt très diversifié. Il explore, en fait, le monde des possibilités et ce qu'il peut faire.

La catégorie "Intérêts" vise à mesurer l'étendue des intérêts de l'enfant, de savoir s'il s'intéresse à des activités variées impliquant la motricité globale (4 items), la motricité fine (4 items), le jeu symbolique (4 items) et le travail préscolaire (4 items), ou au contraire, s'il ne s'intéresse qu'à un petit nombre d'activités spécifiques. On suppose, ici, que plus les intérêts sont nombreux et variés, plus l'enfant a vécu d'expériences positives dans différentes activités et que, par conséquent, plus sa motivation pour en entreprendre de nouvelles est grande. Par contre, moins l'enfant a d'intérêts, moins il est motivé par les activités nouvelles et plus il devient pressant de lui faire vivre des expériences positives.

N.B. Etant donné la forme quelque peu différente de cette catégorie, nous vous demandons de donner votre avis, à savoir, si chacun des items proposés correspond selon vous à des activités habituelles du niveau d'âge préscolaire (4 à 6 ans) et sont susceptibles d'intéresser l'enfant.

Numéro	titre	page	oui	non	Réponses commentaires
	Motricité globale				
17	faire de la course, sauter	( )	○	○	_____
18	marcher sur une ligne	( )	○	○	_____
19	faire des culbutes	( )	○	○	_____
20	jouer au ballon	( )	○	○	_____
	Motricité fine				
21	faire de la peinture	( )	○	○	_____
22	jouer avec pâte à modeler	( )	○	○	_____
23	faire une tour avec des blocs	( )	○	○	_____
24	faire bricolage, découpage, collage	( )	○	○	_____
	Jeu symbolique				
25	joue au docteur	( )	○	○	_____
26	joue au père et à la mère	( )	○	○	_____
27	joue aux animaux	( )	○	○	_____
28	joue au magasin	( )	○	○	_____
	Travail préscolaire	( )	○	○	_____
29	lire, regarder un livre d'images	( )	○	○	_____
30	faire de la musique	( )	○	○	_____
31	écouter une histoire	( )	○	○	_____
32	jouer aux blocs logiques	( )	○	○	_____

COMPETENCES SOCIALES

CATEGORIE VI: RELATIONS AVEC LES PAIRS

De nombreux auteurs, entre autres Gesell, Piaget, Kamii, Frost, Gardner, etc., se sont intéressés au développement social de l'enfant d'âge préscolaire. On admet généralement que l'enfant est un pauvre membre de groupe au début de cette période. Il vit une phase d'égocentrisme qui l'amène à jouer seul ou avec d'autres, mais toujours dans une optique de "chacun pour soi". Vers 5 ans et demie, un début de coopération est observé où l'enfant vit une phase d'ajustement social. Il devient plus en mesure de partager, d'attendre son tour, de collaborer.

L'étendue de la participation d'un enfant aux activités de groupe semble influencer son acceptation par le groupe. Ainsi, l'enfant qui dépend trop de l'adulte est moins accepté par les pairs. L'ultime forme d'acceptation se produit lorsque l'enfant joue le rôle de meneur; cette dimension se développe graduellement et parallèlement au développement de la participation aux activités de groupe.

Soulignons enfin que White dans son "Manuel pour l'évaluation des habiletés sociales de l'enfant de 1 à 6 ans" fait référence à trois catégories dans "Relations avec les pairs":

1. démontre ou exprime une compétition avec les pairs
2. exprime de l'affection et de l'hostilité envers les pairs
3. mène et suit le groupe.

Kamii, pour sa part, propose comme objectifs socio-émotionnels au préscolaire de développer la capacité de partage, l'acceptation du point de vue de l'autre et la capacité de conciliation.

Il s'agit dans l'IECPSP de connaître certains caractéristiques du comportement de l'enfant lorsqu'il entre en contact avec ses pairs. Cette catégorie comprend trois sous-catégories:

1. Intégration au groupe

L'information donnée par cette catégorie porte sur la capacité ou la volonté de l'enfant soit de se rapprocher de ses pairs, soit de s'isoler du groupe.

2. Capacité de partage

Nous voulons savoir ici si l'enfant est capable de partager ses possessions avec un ou plusieurs de ses camarades. Il faut bien voir que la capacité de partage spontanée n'est théoriquement acquise qu'un peu plus tard dans le développement de l'enfant. C'est pourquoi nous définissons la capacité de partage à l'âge de la maternelle (5-6 ans) comme la capacité ou bien de répondre à une demande de partage provenant de l'extérieur (de l'adulte), ou bien de répondre à une demande d'échange réciproque de matériel. Toutefois, les items de cette catégorie sont construits de la façon la plus simple possible. Ils visent à nous faire savoir si l'enfant a une certaine conception de ce qu'est le partage et s'il est prêt à partager, en tenant compte de la "désirabilité sociale".

3. Qualité de meneur

Il est difficile de définir exactement comment se manifestent les qualités de meneur chez l'enfant de maternelle. Nous pensons cependant que la tendance de l'enfant à vouloir jouer les rôles les plus im-

portants, à établir les règles de jeu constitue une dimension de sa personnalité qui laisse présager de véritables qualités de meneur.

Numéro	titre	page	oui	Réponses Autres catégories (précisez)
	Intégration au groupe			
33	les bancs	( )	○	_____
34	bricolage seul ou en groupe	( )	○	_____
35	le jeu de ballon	( )	○	_____
	Partage			
36	le camion	( )	○	_____
37	les barbies et Ken	( )	○	_____
38	le partage des raisins	( )	○	_____
	Qualité de meneur			
39	le jeu du docteur	( )	○	_____
40	le jeu de l'école	( )	○	_____
41	le jeu de l'autobus	( )	○	_____

CATEGORIE VII: RELATIONS AVEC L'ADULTE

L'enfant d'âge préscolaire, comme le souligne Erickson, cherche de plus en plus son indépendance par rapport à l'adulte. Il va récla-

mer ou accepter de l'aide de l'adulte lorsque nécessaire, par exemple, pour faire les transitions qui ne lui sont pas familières. Selon Gesell, il arrive à l'enfant d'aller vers le professeur pour raconter un incident, lui montrer son travail, obtenir de l'approbation et de l'affection. Il aime se plier à la convention.

Hawkes et Pease, pour leur part, affirment que l'enfant de 5 ans aime aider l'adulte, est intéressé à ses activités, aime faire des courses pour lui et aime parler ou converser avec l'adulte.

Pour Piaget, l'enfant vit à cette période une indifférenciation des notions de juste et d'injuste avec les notions de devoirs et de désobéissance: pour le jeune enfant, est juste ce qui ce conforme aux consignes de l'adulte. Si l'adulte s'en tient à ses propres règles, tout ce qu'il prescrit est considéré comme juste. L'autorité prime donc sur la justice.

Gardner a parlé à cette période du développement de la consigne chez l'enfant, où il est particulièrement vulnérable aux efforts que l'adulte entreprend pour organiser sa conscience trop vite ou trop complètement.

White dans son "Manuel pour l'évaluation des habiletés sociales de l'enfant de 1 à 6 ans" parle de 5 habiletés sociales dans les interactions avec l'adulte:

1. gagner l'attention de l'adulte
2. utiliser l'adulte comme ressource

3. exprimer de l'affection et de l'hostilité envers l'adulte
4. s'engage dans le jeu de rôle adulte
5. exprime de la fierté dans l'accomplissement.

Pour sa part, Kamii soulève les éléments de "dépendance positive ou négative" par rapport au professeur et le "contrôle interne" dans ses objectifs socio-émotionnels au préscolaire.

Cette catégorie de l'instrument porte donc sur les relations dirigées vers l'adulte ou la jardinière. On retrouve ici trois sous-catégories:

1. Communication avec l'adulte

Nous désirons savoir, ici, si l'enfant tend à raconter ses expériences heureuses ou malheureuses à la jardinière, ou encore s'il est capable de lui faire part de ses besoins.

2. Réaction à l'autorité

Cette sous-catégorie vise à nous renseigner sur la capacité de l'enfant d'accepter de se plier à une consigne qui lui est faite par une personne d'autorité.

3. Autonomie par rapport à l'adulte

Cette sous-catégorie donne des indications sur la capacité de l'enfant de se débrouiller seul sans avoir un besoin constant de l'aide ou du support de l'adulte. Il faut voir ici que l'enfant d'âge préscolaire ne peut être totalement autonome. Une certaine dépendance à l'adulte est

un élément positif dans le développement de sa personnalité.

Numéro		page	oui	Réponses commentaires	Autres (précisez)
	Communication avec l'aduite				
42	les feuilles à dessins	( )	○		
43	cadeau pour ta fête	( )	○		
44	le pot de peinture vide	( )	○		
	Réaction à l'autorité				
45	le repos	( )	○		
46	jeu libre - bricolage non fini	( )	○		
47	laisse crayon trainer	( )	○		
	Autonomie				
48	le bricolage (maison)	( )	○		

Dans l'instrument d'évaluation présenté y a-t-il, selons vous, des aspects qui ne sont pas touchés et qui ont une importance dans l'évaluation des compétences personnelles et sociales de l'enfant d'âge préscolaire?

_____

_____

_____

Autres commentaires:

Tableau 22

Commentaires des spécialistes

No. de l'item	1	2	3	4	5
1		a) Modifier les questions de la façon suivante: au lieu de "Est-ce-que tu vas... mettre "Est-ce que ça va te donner le goût de..." Cette modification permettrait d'éviter que les réponses soient influencées par les stéréotypes de comportements masculin ou féminin. b) la phrase "...laisser couler le jus..." Va chercher le blâme comme émotion. Il vaudrait mieux l'enlever.			Il serait bon d'indiquer comment l'enfant renverse son jus
2			Cet item réfère davantage à l'acceptation de l'autorité que le sens des responsabilités		Cet item devrait insister plus sur l'aide à apporter aux autres dans le nettoyage de la classe

Tableau 22 (suite)

Commentaires des spécialistes

No. de l'item	1	2	3	4	5
4	On ne tient pas compte de la dimension motivationnelle dans cette activité. L'enfant n'a pas choisi cette activité et ce n'est pas manquer d'attention et de concentration que de faire autre chose que ce qui est proposé	Le terme "loto" devrait être remplacé par "Encastrements"		Il se peut que l'enfant ne choisissent pas de faire des jeux de loto tout simplement parce qu'il n'aime pas ça. Les enfants n'ont pas les mêmes intérêts en tête que les chercheurs	Au lieu de dire "C'est le temps de faire des jeux de loto", il serait préférable de dire "C'est le temps d'apprendre à faire des jeux de loto" L'énoncé "La jardinière aimerait bien que..." peut susciter chez l'enfant le désir de plaire à l'adulte et influencer la réponse. On mesure donc plus ici l'obéissance aux directives de l'adulte que l'attitude au travail
5		Le terme "t'exciter", lorsqu'utilisé par la jardinière réfère souvent à un comportement non acceptable, parce que non contrôlé. Il n'a donc		Est-ce que vous considérez les réponses 3 et 4 comme équivalentes? Si oui, l'item répond à la définition de cette catérie.	Va-t-on chercher ici le désir de plaire à l'adulte?

Tableau 22 (suite)

Commentaires des spécialistes

No. de l'item	1	2	3	4	5
5		pas le même poids que les autres termes de la même question.			
6			Cet item mesure-t-il l'intégration auprès des pairs?		
8			Intégration auprès des pairs?		Le terme "tout seul" fait appel à l'indépendance. Il serait plus approprié d'utiliser une formulation semblable à l'item 6.
10					Sur l'illustration de la réponse no.2, le geste de l'enfant, main levée, peut-être interprété comme menaçant

Tableau 22 (suite)

Commentaires des spécialistes

No. de l'item	1	2	3	4	5
11				Est-ce vraiment une situation nouvelle? En fait plusieurs enfants ont assisté à des pré-maternelles et garderie où les visites de maman sont fréquentes	Cet item fait référence à une "personne" nouvelle. On peut imaginer aussi des choses, des situations nouvelles. La visite de maman peut ne pas être une nouveauté pour l'enfant. Il arrive souvent que la mère visite la classe.
13		"Se fâcher" et "donner un coup de poing" sont deux réactions différentes. Il ne faudrait pas les mettre ensemble.			Item ambigü par sa formulation. Les termes "cache" et "prend ta botte" n'ont pas le même poids. Si la botte est cachée, pourquoi ne demande-t-on pas à l'enfant s'il va chercher sa botte?

Tableau 22 (suite)

Commentaires des spécialistes

No. de l'item	1	2	3	4	5
14	OÙ l'enfant va-t-il aller chercher d'autres feuilles?				
15					La réponse risque d'être non interprétable étant donné l'illustration. La consigne "Fais une croix sur l'image.." Est ambigüe pour l'enfant. Il faudrait trouver une situation plus simple d'interaction directe.
17			Le choix des jeux est trop relatif pour que l'on puisse prendre position face à cet item.		Si l'on se fie à l'image #2, il faudrait dire: "...le prêter à un ami"
18					Fait appel à l'identification à l'agresseur.

Tableau 22 (suite)

Commentaires des spécialistes

No. de l'item	1	2	3	4	5
19		Les termes "bouder" et "s'énerver" sont très ambigus.			Formulation ambigue Dans le dessin, la demamde est faite par un groupe d'enfants, et dans le choix des réponses il n'y a pas d'alternative portant sur un jeu de groupe. On présente seulement des alternatives individuelles.
20					Cet item fait référence à la capacité d'empathie. Il vaudrait mieux suggérer un partage entre plusieurs amis, de façon spontanée.

Tableau 22 (suite)

Commentaires des spécialistes

No. de l'item	1	2	3	4	5
21			Ajouter une cinquième alternative de réponse: "Est-ce que tu vas demander l'aide d'un autre enfant?"	La réponse de l'enfant peu dépendre de son interprétation du terme "difficile". Il peut être très compétent de laisser de côté une activité trop difficile, ou impossible à réaliser	Cet item touche plus au "sens de ses propres limites" qu'à la persévérance. Le casse-tête est-t-il difficile ou impossible à réaliser? Il vaudrait mieux dire que le casse-tête est déjà commencé et que l'enfant éprouve de la difficulté pour un morceau
25	L'enfant pourrait aussi s'intéresser à ce que fait le menuisier		Une réponse devrait porter sur "aller voir ce que fait le menuisier".	Comment allez-vous côter une réponse telle que: "je vais aller voir le menuisier". Imposez-vous un choix à l'enfant?	Cet item touche l'intérêt pour la nouveauté. Ne pas mettre "la jardinière veut que..." Une telle formulation va chercher le désir de plaire à l'adulte ou l'obéissance aux directives.

Tableau 22 (suite)

Commentaires des spécialistes

No. de l'item	1	2	3	4	5
27				La réponse de l'enfant dépendra moins de son habileté à communiquer avec l'adulte que de la personnalité de la jardinière. Si la jardinière n'encourage pas ce genre de communication, vous n'obtiendrez pas l'information désirée.	Ajoutez une réponse: "Raconter aux amis".
30	L'enfant pourrait aussi s'intéresser à l'infirmière				Cet item est déclancheur de l'anxiété en fonction de l'expectation de l'avenir. Dans l'énoncé "...jeux de table et de s'amuser", on pourrait ajouter travailler, construire.

Tableau 22 (suite)

Commentaires des spécialistes

No. de l'item	1	2	3	4	5
31				La définition de la catégorie à laquelle appartient cet item me semble vague. Que cotez-vous comme la bonne réponse, le #1 ou le #2?	Cet item touche plus à l'attention-concentration pendant l'explication de l'activité.
32					Encore une personne nouvelle (voir item 11). On pourrait ajouter une autre réponse "aller te familiariser avec la remplaçante". Les réponses devraient se centrer davantage sur la personne nouvelle.
34	Il se peut que l'enfant n'aime pas écouter l'histoire (cf#4 et 25)				Cet item touche plus à l'obéissance aux directives qu'à l'attitude au travail. La formule "groupe" utilisée dans l'illustration m'apparaît trop compliquée.

Tableau 22 (suite)

Commentaires des spécialistes

No. de l'item	1	2	3	4	5
35			Cet item pourrait aussi se classer dans "persévérance"	La réponse de l'enfant peut dépendre de son expérience passée avec la jardinière dans ce genre de situation plutôt que de son habileté à communiquer avec l'adulte.	
36	Il n'est pas important que l'enfant termine son dessin au moment présent. Il faudrait mettre l'accent seulement sur le rangement du matériel			Cet item mesure-t-il aussi l'attitude face à l'autorité? N'est-il pas ambigu?	Au lieu de dire "la jardinière veut que que...", dire simplement: c'est le temps d'aller jouer".
44					Dans l'illustration tous les enfants devraient marcher sur la ligne
49					Tous les enfants devraient être déguisés en animaux. Un d'entre eux ne l'est pas.

Tableau 23

Commentaires généraux des spécialistes

Spécialiste #1

a) Il est dommage que l'on ne touche pas, ou si peu à

- l'attitude de l'enfant face au matériel
- l'aspect motivationnel
- l'autonomie
- l'initiative
- le sens critique

b) Dans les relations avec l'adulte on envisage surtout les relations avec la jardinière. N'y aurait-il pas lieu de se préoccuper des autres adultes qui viennent de temps en temps en classe.

c) Dans les relations avec les pairs, se préoccupe-t'on des relations garçons-filles?

d) Pour les "qualité de meneur", il conviendrait d'inclure un item sur l'organisation ou la mise sur pied d'une activité.

e) Se préoccupe-t-on de la façon de travailler de l'enfant?

f) Revérifier l'expression écrite des consignes.

Spécialiste #2

a) Pour éviter que les stéréotypes sexuels encore très présents à la maternelle influencent les réponses relatives à certaines émotions, il vaudrait mieux ne pas formuler le comportement de façon directe. Par

exemple, au lieu de dire "est-ce que tu vas pleurer", dire "Est-ce que ça va te donner l'envie de pleurer". On éviterait ainsi de confondre la réponse de l'enfant avec la pression sociale de l'adulte.

b) Enlever les formules "Est-ce que ça...", ne mettre que "Ca va te"

c) Les situations choisies sont trop proches de la maternelle et peuvent être émotivement plus difficiles. L'enfant peut vite devenir anxieux et modifier ses réponses.

d) Il y a des chances que les réponses de l'enfant soient influencées par une expérience passée "très récente". L'enfant n'est pas encore capable de dire "généralement je fais ceci". Seule la jardinière peut pondérer les réponses de l'enfant.

e) Il me semble que ce qui est appris directement par l'enfant se traduit en comportement. Ce qui est enseigné socialement n'est pas nécessairement acquis ou maîtrisé. Le test devrait donc aller chercher la tendance ou la direction du comportement plutôt que la réaction comportementale directe. L'enfant répond plus alors en fonction de son "moi".que de son "surmoi" social.

Spécialiste #3

a) Dans les relations avec les pairs, la capacité d'écoute me parait un aspect important à développer chez l'enfant, et on ne le retrouve pas dans l'instrument.

b) Il serait préférable de parler de deuxième enfance ou carrément d'enfants de 4 à 6 ans, car le terme "préscolaire" fait référence à l'enfant de 0 à 6 ans selon la définition de l'O.M.S. et de l'O.M.E.Q.

c) Les alternatives de réponse se répètent parfois à l'intérieur d'une même catégorie. Il me semble que des variantes dans la formulation des questions répondrait davantage à la diversité des réactions que l'enfant peut avoir face à des situations diverses, tout en trouvant une constante dans le comportement.

d) En général, vos items sont bien choisis, et articulés de façon simple et compréhensible.

Spécialistes #4 et #5 - Pas de commentaires généraux.

Appendice C

Tableaux des données brutes

Tableau 24

Scores obtenus par chaque sujet aux deux administrations

de l'IECPSP, pour chacun des quatre répondants

	1ère administration				2e administration			
	Répondants				Répondants			
No. de sujet	Educateurs	Enfants	Mères	Pères	Educateurs	Enfants	Mères	Pères
1	37	42	34		40	42	41	
2	38	33	36		41	42	37	
3	43	39	29	39	43	42	36	
4	35	40	40	40	44	30	41	
5	44	31	39		41	41	40	
6	38	37		38	41	33		36
7	44	28	41	38	41	33	43	
8	26	29	33	32	39	32	37	
9	36	33		30	40	36		39
10	44	31	40		44	37	40	
11	41	41	30		40	44	44	
12	24	36	31		38	41	28	
13	35	25	36		40	36	42	
14	42	41	37	37	43	38	40	35
15	42	40	37		44	36	38	
16	38	36	35		39	39	38	34
17	30	28	36		30	23	36	
18	31	38	38		41	34	34	
19	34	32	37		37	37	39	
20	34	34	41		32	36	38	

Tableau 24 (suite)

Scores obtenus par chaque sujet aux deux administrations

de l'IECPSP, pour chacun des quatre répondants

	1ère administration				2e administration			
		Répondants				Répondants		
No. de sujet	Educateurs	Enfants	Mères	Pères	Educateurs	Enfants	Mères	Pères
21	33	26			38	39		
22	39	23	32		36	28	25	
23	34	21	34		35	34	31	
24	34	27	36		37	34	40	
25	35	25	41		37	34	39	
26	40	33	42		40	35	40	
27	36	36	40		40	37	40	
28	25	31	39		34	38	38	
29	38	43	40		40	41	44	
30	28	31	31		37	36	35	
31	37	35	37		38	32	42	
32	35	30			41	37		
33	41	31	38		41	34	37	
34	32	38	33		35	41	37	
35	20	42	41		36	37	44	
36	39	33	40		36	39	37	
37	28	27	38		35	34	34	
38	26	33			29	34		
39	31	32	38		38	33	35	
40	39	24			36	27		

Tableau 24 (suite)

Scores obtenus par chaque sujet aux deux administrations

de l'IECPSP, pour chacun des quatre répondants

	1ère administration				2e administration			
		Répondants				Répondants		
No. de sujet	Educateurs	Enfants	Mères	Pères	Educateurs	Enfants	Mères	Pères
41	23	23	31	37	32	24	34	
42	23	21	27		24	26	26	
43	27	21	27		30	31	36	
44	23	31			24	32		26
45	36	23	35		27	20	36	
46	39	30	38		35	37	39	
47	39	26	38		40	29	36	
48	41	22		38	34	17	42	
49	32	22	41		33	25	41	
50	23	18	41		28	27	30	
51	39	35	33		42	39	40	
52	33	34	35		37	36	34	
53	40	26	36		39	37	29	
54	38	39	39		44	39	39	
55	38	20	36		38	29	38	
56	37	21	42		37	35	39	
57	38	29	33		39	33	35	
58	24	18			30	27		
59	22	37	36		25	34	44	
60	30	33	38		32	39	39	

Tableau 24 (suite)

Scores obtenus par chaque sujet aux deux administrations

de l'IECPSP, pour chacun des quatre répondants

	1ère administration				2e administration			
		Répondants				Répondants		
No. de sujet	Educateurs	Enfants	Mères	Pères	Educateurs	Enfants	Mères	Pères
61	35	21	35		34	32	27	
62	35	28	30		35	42	29	
63	40	37	41		44	28	40	
64	26	22			32	38		
65	42	36	40		41	41	42	
66	38	39	36		44	37	41	
67	30	37	29		39	41	27	
68	40	30	38		38	32	34	
69	30	33	31		36	35	41	
70	30	23	32		27	22	41	
71	41	37	36		44	36	39	
72	38	27			42	34		
73	41	23	42	41	38	31	40	
74	40	32	37		37	37	40	
75	44	19	38	44	38	29	41	
76	42	33		42	32	36		
77	35	39		35				
78	41	24	37	41	36	30	33	
79	30	23	26		23	21	20	
80	37	23	44					

Tableau 24 (suite)

Scores obtenus par chaque sujet aux deux administrations

de l'IECPSP, pour chacun des quatre répondants

	1ère administration				2e administration			
	Répondants				Répondants			
No. de sujet	Educateurs	Enfants	Mères	Pères	Educateurs	Enfants	Mères	Pères
81	38	37	33		35	34	36	
82	37	29	43		35	30	41	
83	40	24	40	41	32	24	41	
84	39	25	36		39	28	31	
85	31	32	37		27	29	36	
86	33	23	37		31	32	43	
87	34	23			26	26		
88	39	30	30		38	30	30	
89	38	18	38		27	25	41	
90	41	28	41	40	34	27	39	
91	40	18	32		38	21	32	
92	37	30	42		21	31	41	
93	28	26	42		14	26	40	
94	29	19			39	36		
95	29	32	29		27	22	31	38
96	29	31			30	37		
97	25	21	29		33	28	28	
98	39	31	37		37	31	39	
99	23	25			29	30		
100	40	35		33	41	40		37

Tableau 24 (suite)

Scores obtenus par chaque sujet aux deux administrations

de l'IECPSP, pour chacun des quatre répondants

	1ère administration				2e administration			
		Répondants				Répondants		
No. de sujet	Educateurs	Enfants	Mères	Pères	Educateurs	Enfants	Mères	Pères
101	32	25			31	32		
102	36	24	35		31	30	40	
103	44	39	42		42	34	41	
104	25	30	40		23	29	37	
105	38	37	35		32	36	29	
106	44	27	36		44	33	39	
107	24	30	32		29	31	33	
108	39	36	40	37	40	39	39	43
109	41	22	39	35	40	35	42	
110	28	22	32		21	28	32	32
111	25	31	33		29	30	37	28
112	36	40	32		36	43	37	
113	44	41	38		41	40	40	
114	31	41	33		37	35	37	
115	22	40	33		22	43	37	
116	32	40			37	42		
117	38	31	37		40	36	32	
118	38	33	33		38	42	37	
119	37	32	42		41	40	37	
120	34	35	40					

Tableau 24 (suite)

Scores obtenus par chaque sujet aux deux administrations

de l'IECPSP, pour chacun des quatre répondants

	1ère administration				2e administration			
		Répondants				Répondants		
No. de sujet	Educateurs	Enfants	Mères	Pères	Educateurs	Enfants	Mères	Pères
121	41	36			38	37		
122	38	26			39	37		
123	38	40	41		41	37	40	
124	31	35	33		40	34	30	36
125	43	42	42		39	39	38	
126	38	31	35		35	33	37	
127	44	41	40		41	40	38	
128	43	33	41		43	43	43	
129	42	34	39		41	42	43	
130	43	24	33		36	33	34	
131	19	22	32		38	33	32	
132	22	31	33		33	31	31	
133								
134	35	30	26		22	33	31	
135	41	41	42		44	40	38	
136	19	34	29		20	33	27	36
137	35	36	34		36	30	37	
138	43	39			41	36		
139	23	20		31	30	37	39	34
140								

Tableau 24 (suite)

Scores obtenus par chaque sujet aux deux administrations

de l'IECPSP, pour chacun des quatre répondants

	1ère administration				2e administration			
		Répondants				Répondants		
No. de sujet	Educateurs	Enfants	Mères	Pères	Educateurs	Enfants	Mères	Pères
141	33	38	33		41	38	31	
142	40	34	40		42	38	39	41
143	38	41	38		41	36	34	
144								
145	36	16	40		40	33	41	
146	15	30			37	34		
147	31	32	32		28	35	32	
148	32	37	37		39	37	43	
149	26	31	36		37	31	38	
150	32	41	38	39				
151	30	21	37		28	32		
152	27	26	26		34	33	35	
153	29	30			36	36		
154	18	30		42	36	30	43	
155	40	31	39		36	30	42	
156	38	36	41		41	31		
157	32	31	38		37	36		
158	31	36	40		35	39		
159	32	32	34		37	36	42	
160	24	39	39		38	31	44	

Tableau 24 (suite)

Scores obtenus par chaque sujet aux deux administrations

de l'IECPSP, pour chacun des quatre répondants

	1ère administration				2e administration			
		Répondants				Répondants		
No. de sujet	Educateurs	Enfants	Mères	Pères	Educateurs	Enfants	Mères	Pères
161	22	28	31		35	24	36	
162	27	23	30		31	30	27	
163	37	31						
164	35	30	39	37	37	34	42	
165	21	35	31		37	40	31	
166	20	29	32		36	39	36	
167	31	33	37	30	36	29	42	
168	36	29			39	36	43	
169	41	35		38	40	37	40	
170	37	38			39	39		
171	30	36	34		33	35	37	
172								
173	41	27	28		32	28	33	
174	37	28	37		22	34	41	
175	33	33	37		30	38	36	
176	25	28						
177	40	26	40					
178	23	23			24	27	32	
179	38	27			36	26		
180	31	30	25		30	36	37	39

Tableau 24 (suite)

Scores obtenus par chaque sujet aux deux administrations

de l'IECPSP, pour chacun des quatre répondants

	1ère administration				2e administration			
		Répondants				Répondants		
No. de sujet	Educateurs	Enfants	Mères	Pères	Educateurs	Enfants	Mères	Pères
181	41	25	37		43	31	38	
182	33	35	41	36	30	37		
183	36	26	33	35	40	36	34	
184	37	27	35		31	31	40	
185	26	24			26	23		
186	34	29			30	37		
187	33	33		40	30	32	44	
188	29	29		29				
189	41	29			37	37		
190	27	24			12	25		
191	43	24	42		41	39		
192	40	19	32	37	33	30	30	
193	35	33	32		30	28	28	
194	34	35	36	30	39	33	41	
195	38	35	36		32	33	31	
196	44	23	37	30	32	28	36	35
197	41	27			28	28		
198	40	37	43	31	35	41	38	32
199	36	24	40	41	41	40	36	
200	40	20	40		29	27		

Tableau 24 (suite)

Scores obtenus par chaque sujet aux deux administrations

de l'IECPSP, pour chacun des quatre répondants

	1ère administration				2e administration			
	Répondants				Répondants			
No. de sujet	Educateurs	Enfants	Mères	Pères	Educateurs	Enfants	Mères	Pères
201	42	35	32		26	40	29	36
202	38	29	36	29	25	38	39	
203	42	39	39	34	41	39	36	
204	44	36	39		41	38	35	
205	30	27	35		29	38	32	
206	43	36			38	37		
207	42	28	35	35	33	23	33	31
208	40	40	42		40		36	
209	43	41	41		42	42	38	
210	41	26	41		37	38	37	
211	43	40	40	38	42	42	39	

Tableau 25

Indices de difficulté des items de l'IECPSP

("p" corrigé pour l'erreur dû au hasard)

Répondants	Educateurs		Enfants		Mères		Pères		
Administration / No des items	1ère adm.	2e adm.	1ère adm.	2e adm.	1ère adm.	2e adm.	1ère adm.	2e adm.	Global
1	.520	.787	.333	.707	.667	.773	.667	.813	.627
2	.653	.573	.440	.707	.573	.600	.333	.613	.573
3	.900	.980	.600	.840	.760	.400	.760	1.000	.800
4	.853	.840	.547	.707	.880	.867	.787	.747	.773
5	.400	.520	.187	.467	.480	.440	.560	.520	.300
6	.300	.540	.180	.480	.460	.620	.500	.620	.420
7	.880	.787	.600	.840	.947	.880	.960	.613	.813
8	.520	.640	.000	.300	.400	.480	.440	.340	.360
9	.060	.140	.000	.000	.000	.000	.380	.240	.000
10	.560	.560	.480	.820	.720	.780	.680	.900	.640
11	.547	.613	.520	.787	.587	.640	.453	.427	.600

Tableau 25 (suite)

Répondants	Educateurs		Enfants		Mères		Pères		
Administration / No des items	1ère adm.	2e adm.	1ère adm.	2e adm.	1ère adm.	2e adm.	1ère adm.	2e adm.	Global
12	.667	.640	.747	.893	.680	.627	.667	.560	.707
13	.507	.520	.307	.640	.467	.573	.413	.680	.507
14	.670	.685	.370	.400	.760	.895	.790	1.000	.625
15	.500	.620	.080	.280	.660	.740	.880	.620	.470
16	.000	.000	.200	.000	.000	.000	.000	.140	.000
17	.400	.760	.000	.460	.700	.780	.620	.720	.500
18	.200	.240	.080	.200	.240	.260	.180	.420	.200
19	.840	.800	.640	.813	.733	.707	.747	.613	.760
20	.440	.620	.720	.900	.860	.840	.940	.720	.730
21	.500	.540	.260	.600	.460	.380	.500	.520	.460
22	.800	.747	.613	.760	.560	.627	.453	.427	.693

Tableau 25 (suite)

Répondants	Educateurs		Enfants		Mères		Pères		
Administration / No des items	1ère adm.	2e adm.	1ère adm.	2e adm.	1ère adm.	2e adm.	1ère adm.	2e adm.	Global
23	.000	.040	.000	.000	.360	.340	.500	.340	.000
24	.733	.827	.787	.907	.907	.893	.920	.867	.840
25	.707	.613	.440	.587	.680	.827	.627	.680	.640
26	.120	.260	.360	.520	.000	.140	.000	.240	.040
27	.490	.595	.595	.775	.685	.745	.580	.715	.640
28	.773	.773	.587	.827	.760	.747	.547	.493	.773
29	.000	.000	.100	.000	.160	.180	.260	.240	.773
30	.535	.707	.580	.620	.670	.685	.910	.715	.655
31	.460	.320	.520	.680	.600	.620	.680	.420	.540
32	.653	.733	.570	.747	.867	.867	.787	.867	.733
33	.300	.140	.600	.600	.280	.480	.440	.620	.400

Tableau 25 (suite)

Répondants	Educateurs		Enfants		Mères		Pères		
Administration / No des items	1ère adm.	2e adm.	1ère adm.	2e adm.	1ère adm.	2e adm.	1ère adm.	2e adm.	Global
34	.747	.747	.680	.800	.893	.880	.960	.867	.787
35	.670	.925	.580	.670	.910	.970	.865	.850	.800
36	.693	.707	.627	.840	.653	.680	.547	.360	.667
37	.000	.000	.100	.000	.000	.080	.060	.000	.000
38	.820	.800	.760	.540	.920	.920	.940	.900	.800
39	.820	.720	.340	.220	.840	.920	.880	.900	.640
40	.500	.620	.380	.320	.820	.800	.620	.900	.560
41	.800	.600	.540	.560	.960	.860	1.000	1.000	.720
42	.500	.560	.420	.480	.820	.720	.760	.800	.570
43	.900	.840	.600	.580	.900	.820	.680	.800	.760
44	.860	.800	.620	.460	.740	.760	.940	.340	.700

Tableau 25 (suite)

Répondants	Educateurs		Enfants		Mères		Pères		
Administration / No des items	1ère adm.	2e adm.	1ère adm.	2e adm.	1ère adm.	2e adm.	1ère adm.	2e adm.	Global
45	.520	.540	.460	.340	.880	.760	.940	.900	.580
46	.900	.800	.540	.440	.900	.860	.880	.800	.740
47	.520	.620	.460	.400	.620	.580	.620	.240	.520
48	.820	.720	.520	.560	.860	.840	.820	.900	.720
49	.740	.880	.640	.720	.820	.720	.820	.520	.740
50	.780	.840	.800	.800	.860	.860	.880	.620	.810
51	.820	.640	.440	.320	.920	.920	.940	.720	.670
52	.980	.940	.600	.620	.800	.800	.880	.800	.790
53	.600	.800	.600	.400	.860	.840	.880	.800	.630
Moyenne	.575	.609	.448	.546	.652	.661	.658	.612	.553
Moyennes globales		1ère administration							.583
		2e administration							.607

Tableau 26

Pourcentages d'accord entre les répondants pour chaque item de l'IECPSP aux deux administrations

Item	Educateur-enfant		Educateur-mère		Enfant-mère	
	1ère	2e	1ère	2e	1ère	2e
1	33.8	66.2	52.1	70.8	35.2	66.2
2	45.9	58.1	57.0	56.5	41.8	58.1
4	60.4	72.7	83.0	82.0	64.2	72.5
5	28.0	49.5	58.2	58.4	31.5	45.0
6	40.6	58.6	55.2	63.4	47.9	61.2
8	31.4	53.5	57.6	60.9	26.7	50.0
10	59.4	71.7	69.7	72.7	66.7	80.0
11	40.1	62.1	52.7	54.0	41.8	61.2
12	62.3	69.2	64.2	60.2	65.5	68.1
13	28.5	49.5	45.5	49.7	30.3	51.2
14	45.9	50.0	69.1	76.4	46.7	56.2
15	40.6	53.5	65.5	70.8	49.7	53.1
17	38.2	67.2	63.6	80.1	46.7	68.7
18	30.4	38.4	39.4	40.4	38.2	39.4
19	66.2	75.3	72.1	71.4	60.0	69.4
20	64.7	78.3	69.7	77.0	83.0	87.5
21	50.7	64.6	53.3	55.9	49.1	57.5
22	63.8	73.7	63.0	63.4	53.3	65.6
25	49.3	54.0	64.2	68.3	46.1	65.0
26	39.1	49.5	30.9	39.8	37.6	48.1
27	48.8	63.1	55.8	61.5	59.4	70.6
28	60.4	75.8	74.5	68.9	60.0	68.7
30	57.0	67.2	61.8	67.1	62.4	66.2
31	58.0	56.1	60.6	57.1	66.1	68.7
32	51.7	67.7	68.5	75.2	64.8	74.4
33	53.6	45.5	46.7	44.7	53.3	60.6
34	66.7	72.7	77.0	77.6	69.7	78.7
35	57.5	75.8	76.4	91.9	73.3	76.2
36	61.4	72.2	63.6	65.8	58.8	70.0
38	83.1	73.7	89.7	87.0	84.8	75.0
39	62.3	54.5	86.7	83.2	61.8	57.5
40	54.6	54.5	70.3	73.9	64.2	60.0
41	72.0	63.1	89.7	73.9	77.0	71.9
42	52.7	60.1	71.5	66.5	63.0	63.1

Tableau 26 (suite)

Pourcentages d'accord entre les répondants pour chaque item de l'IECPSP aux deux administrations

Item	Educateur-enfant		Educateur-mère		Enfant-mère	
	1ère	2e	1ère	2e	1ère	2e
43	79.2	75.8	90.9	86.3	75.8	71.9
44	75.4	66.7	81.8	81.4	69.7	63.7
45	72.5	67.2	91.5	84.5	72.7	68.7
46	58.5	64.6	64.2	64.0	62.4	56.2
47	70.5	69.7	86.1	81.4	72.1	68.7
48	72.9	81.3	78.8	81.4	78.2	74.4
49	82.6	85.4	84.8	85.7	83.6	83.1
51	69.6	58.6	89.1	82.0	71.5	64.4
52	79.7	78.3	90.3	86.3	74.5	73.7
53	66.7	55.1	76.4	72.0	74.5	61.9

Tableau 27

Pourcentage d'accord par sujet entre éducateur et enfant,

à la 1ère administration de l'IECPSP

No. du sujet	%	No. du sujet	%	No. du sujet	%	No. du sujet	%	No. du sujet	%
1	84.1	2	65.9	3	86.4	4	75.0	5	70.5
6	72.7	7	63.6	8	43.2	9	61.4	10	70.5
11	90.9	12	52.3	13	45.5	14	90.9	15	86.4
16	68.2	17	36.4	18	65.9	19	56.8	20	65.9
21	38.6	22	45.5	23	36.4	24	47.7	25	47.7
26	68.2	27	70.5	28	43.2	29	84.1	30	47.7
31	72.7	32	52.3	33	65.9	34	59.1	35	45.5
36	68.2	37	40.9	38	40.9	39	59.1	40	50.0
41	25.0	42	36.4	43	31.8	44	38.6	45	47.7
46	59.1	47	50.0	48	45.5	49	40.9	50	25.0
51	68.2	52	61.4	53	50.0	54	75.0	55	38.6
56	40.9	57	52.3	58	29.5	59	43.2	60	54.5
61	40.9	62	50.0	63	77.3	64	31.8	65	77.3
66	75.0	67	59.1	68	61.4	69	52.3	70	36.4
71	79.5	72	56.8	73	50.0	74	68.2	75	43.2
76	72.7	77	68.2	78	50.0	79	40.9	80	43.2
81	72.7	82	50.0	83	50.0	84	52.3	85	59.1
86	47.7	87	34.1	88	63.6	89	38.6	90	59.1
91	40.9	92	63.6	93	40.9	94	31.8	95	50.0
96	47.7	97	25.0	98	65.9	99	31.8	100	75.0
101	40.9	102	43.2	103	88.6	104	43.2	105	77.3
106	61.4	107	34.1	108	70.5	109	50.0	110	36.4
111	45.5	112	75.0	113	93.2	114	65.9	115	87.7
116	68.2	117	63.6	118	65.9	119	68.2	120	59.1
121	77.3	122	54.5	123	79.5	124	54.5	125	93.2
126	61.4	127	93.2	128	75.0	129	75.0	130	52.3

Tableau 27 (suite)

Pourcentage d'accord par sujet entre éducateur et enfant,

à la 1ère administration de l'IECPSP

No. du sujet	%	No. du sujet	%	No. du sujet	%	No. du sujet	%	No du sujet	%
131	15.9	132	38.6	134	54.5	135	86.4	136	29.5
137	68.2	138	88.6	139	22.7	141	65.9	142	72.7
143	84.1	145	29.5	146	25.0	147	54.5	148	63.6
149	43.2	150	68.2	151	29.5	152	38.6	153	45.5
154	29.5	155	65.9	156	75.0	157	56.8	158	65.9
159	61.4	160	50.0	161	40.9	162	36.4	163	61.4
164	54.5	165	38.6	166	31.8	167	56.8	168	59.1
169	72.7	170	75.0	171	52.3	173	59.1	174	54.5
175	59.1	176	36.4	177	56.8	178	22.7	179	52.3
180	45.5	181	52.3	182	65.9	183	52.3	184	52.3
185	43.2	186	47.7	187	61.4	188	47.7	189	61.4
190	40.9	191	54.5	192	43.2	193	61.4	194	65.9
195	70.5	196	52.3	197	59.1	198	79.5	199	45.5
200	40.9	201	77.3	202	59.1	203	84.1	204	81.8
205	45.5	206	79.5	207	59.1	208	84.1	209	90.9
210	56.8	211	88.6						

Nombre de cas = 207

Tableau 28

Pourcentage d'accord par sujet entre éducateur et mère

à la 1ère administrat-on de l'IECPSP

No. du sujet	%	No. du sujet	%	No. du sujet	%	No. du sujet	%	No. du sujet	%
1	70.5	2	75.0	3	65.9	4	75.0	5	88.6
7	93.2	8	52.3	10	90.9	11	88.6	12	47.7
13	75.0	14	81.8	15	81.8	16	70.5	17	61.4
18	63.6	19	63.6	20	72.7	22	63.6	23	63.6
24	65.9	25	75.0	26	88.6	27	79.5	28	56.8
29	81.8	30	38.6	31	79.5	33	79.5	34	61.4
35	45.5	36	81.8	37	59.1	39	56.8	41	40.9
42	40.9	43	40.9	45	63.6	46	77.3	47	75.0
49	70.5	50	50.0	51	68.2	52	61.4	53	75.0
54	77.3	55	70.5	56	81.8	57	63.6	58	47.7
60	61.4	61	65.9	62	61.4	63	86.4	65	86.4
66	72.7	67	45.5	68	79.5	69	56.8	70	59.1
71	75.0	73	88.6	74	77.3	75	86.4	78	77.3
79	40.9	80	84.1	81	63.6	82	84.1	83	84.1
84	77.3	85	61.4	86	72.7	88	63.6	89	77.3
90	86.4	91	65.9	92	81.8	93	63.6	95	45.5
97	45.5	98	79.5	102	70.5	103	95.5	104	56.8
105	70.5	106	81.8	107	52.3	108	81.8	109	81.8
110	45.5	111	43.2	112	61.4	113	86.4	114	59-1
115	43.2	117	72.7	118	68.2	119	79.5	120	68.2
123	79.5	124	47.7	125	93.2	126	70.5	127	90.9
128	90.9	129	84.1	130	72.7	131	29.5	132	40.9
134	45.5	135	88.6	136	36.4	137	63.6	141	61.4
142	84.1	143	75.0	145	75.0	147	52.3	148	61.4
149	47.7	150	65.9	151	63.6	152	40.9	155	84.1
156	79.5	157	65.9	158	65.9	159	63.6	160	54.5

Tableau 28 (suite)

Pourcentage d'accord par sujet entre éducateur et mère

à la 1ère administration de l'IECPSP

No. du sujet	%	No. du sujet	%	No. du sujet	%	No. du sujet	%	No. du sujet	%
161	38.6	162	36.4	164	72.7	165	38.6	166	38.6
167	56.8	171	59.1	173	61.4	174	70.5	175	63.6
177	84.1	180	40.9	181	77.3	182	72.7	183	68.2
184	72.7	191	93.2	192	63.6	193	56.8	194	70.5
195	75.0	196	84.1	198	90.9	199	77.3	200	86.4
201	70.5	202	72.7	203	84.1	204	88.6	205	52.3
207	75.0	208	88.6	209	90.9	210	86.4	211	88.6

Nombre de cas = 165

Tableau 29

Pourcentage d'accord par sujet entre enfant et mère,

à la 1ère administration de l'IECPSP

No. du sujet	%	No. du sujet	%	No. du sujet	%	No. du sujet	%	No. du sujet	%
1	75.0	2	61.4	3	59.1	4	86.4	5	61.4
7	59.1	8	54.5	10	61.4	11	86.4	12	63.6
13	43.2	14	81.8	15	77.3	16	65.9	17	52.3
18	79.5	19	68.2	20	72.7	22	31.8	23	36.4
24	50.0	25	54.5	26	70.5	27	77.3	28	61.4
29	90.9	30	50.0	31	70.5	33	65.9	34	65.9
35	88.6	36	75.0	37	56.8	39	63.6	41	38.6
42	40.9	43	25.0	45	45.5	46	61.4	47	54.5
49	50.0	50	38.6	51	61.4	52	65.9	53	47.7
54	79.5	55	45.5	56	45.5	57	54.5	59	75.0
60	63.6	61	43.2	62	43.2	63	79.5	65	77.3
66	75.0	67	56.8	68	56.8	69	54.5	70	43.2
71	68.2	73	50.0	74	61.4	75	36.4	78	50.0
79	31.8	80	52.3	81	63.6	82	63.6	83	50.0
84	47.7	85	63.6	86	47.7	88	50.0	89	36.4
90	63.6	91	36.4	92	68.2	93	56.8	95	56.8
97	31.8	98	63.6	102	43.2	103	84.1	104	61.4
105	65.9	106	52.3	107	43.2	108	75.0	109	45.5
110	36.4	111	50.0	112	70.5	113	79.5	114	72.7
115	68.2	117	61.4	118	56.8	119	70.5	120	75.0
123	84.1	124	59.1	125	90.9	126	52.3	127	84.1
128	70.5	129	70.5	130	40.9	131	38.6	132	54.5
134	29.5	135	90.9	136	54.5	137	65.9	141	70.5
142	70.5	143	79.5	145	31.8	147	56.8	148	70.5
149	65.9	150	79.5	151	38.6	152	40.9	155	65.9
156	75.0	157	59.1	158	75.0	159	56.8	160	81.8

Tableau 29 (suite)

Pourcentage d'accord par sujet entre enfant et mère,

à la 1ère administration de l'IECPSP

No. du sujet	%	No. du sujet	%	No. du sujet	%	No. du sujet	%	No. du sujet	%
161	45.5	162	29.5	164	61.4	165	52.3	166	43.2
167	61.4	171	63.6	173	45.5	174	52.3	175	68.2
177	52.3	180	34.1	181	47.7	182	77.3	183	45.5
184	52.8	191	52.3	192	31.8	193	50.0	194	68.2
195	63.6	196	47.7	198	81.8	199	50.0	200	38.6
201	68.2	202	56.8	203	81.8	204	70.5	205	43.2
207	54.5	208	86.4	209	90.9	210	52.3	211	81.8

Nombre de cas = 165

Tableau 30

Pourcentage d'accord par sujet entre éducateur et enfant,

à la 2e administration de l'IECPSP

No. de sujet	%	No. de sujet	%	No. de sujet	%	No. de sujet	%	No. de sujet	%
1	86.4	2	90.9	3	93.2	4	68.2	5	86.4
6	70.5	7	70.5	8	70.5	9	75.0	10	84.1
11	90.9	12	79.5	13	75.0	14	84.1	15	81.8
16	77.3	17	29.5	18	75.0	19	75.0	20	61.4
21	75.0	22	52.3	23	63.6	24	61.4	25	65.9
26	77.3	27	75.0	28	68.2	29	86.4	30	70.5
31	63.6	32	77.3	33	75.0	34	75.0	35	75.0
36	75.0	37	70.5	38	50.0	39	63.6	40	52.3
41	38.6	42	43.2	43	54.5	44	45.5	45	29.5
46	72.7	47	63.6	48	27.3	49	38.6	50	43.2
51	86.4	52	70.5	53	75.0	54	88.6	55	56.8
56	65.9	57	63.6	58	50.0	59	50.0	60	63.6
61	63.6	62	77.3	63	63.6	64	59.1	65	86.4
66	84.1	67	81.8	68	61.4	69	63.6	70	27.3
71	81.8	72	77.3	73	63.6	74	70.5	75	54.5
76	59.1	78	54.5	79	22.7	81	61.4	82	50.0
83	36.4	84	54.5	85	40.9	86	52.3	87	36.4
88	54.5	89	38.6	90	45.5	91	40.9	92	38.6
93	22.7	94	77.3	95	31.8	96	65.9	97	50.0
98	63.6	99	50.0	100	90.9	101	54.5	102	56.8
103	72.7	104	38.6	105	65.9	106	75.0	107	50.0
108	79.5	109	75.0	110	38.6	111	50.0	112	81.8
113	86.4	114	72.7	115	50.0	116	81.8	117	75.0
118	81.8	119	84.1	121	72.7	122	79.5	123	84.1
124	70.5	125	77.3	126	63.6	127	86.4	128	95.5
129	90.9	130	61.4	131	65.9	132	54.5	134	40.9

Tableau 30 (suite)

Pourcentage d'accord par sujet entre éducateur et enfant,

à la 2e administration de l'IECPSP

No. de sujet	%	No. de sujet	%	No. de sujet	%	No. de sujet	%	No. de sujet	%
135	90.9	136	36.4	137	59.1	138	79.5	139	54.5
141	81.8	142	81.8	143	81.8	145	68.2	146	63.6
147	54.5	148	77.3	149	61.4	151	50.0	152	59.1
153	68.2	154	54.5	155	61.4	156	65.9	157	75.0
158	70.5	159	72.7	160	61.4	161	45.5	162	47.7
164	70.5	165	79.5	166	72.7	167	63.6	168	72.7
169	77.3	170	81.8	171	65.9	173	45.5	174	45.5
175	59.1	178	45.5	179	43.2	180	54.5	181	68.2
182	61.4	183	77.3	184	47.7	185	36.4	186	61.4
187	50.0	189	70.5	190	18.2	191	84.1	192	50.0
193	47.7	194	68.2	195	54.5	196	47.7	197	50.0
198	75.0	199	86.4	200	45.5	201	54.5	202	50.0
203	81.8	204	81.8	205	59.1	206	70.5	207	43.2
209	90.9	210	75.0	211	90.9				

Nombre de cas = 198

Tableau 31

Pourcentage d'accord par sujet entre éducateur et mère

à la 2e administration de l'IECPSP

No. de sujet	%	No. de sujet	%	No. de sujet	%	No. de sujet	%	No. de sujet	%
1	86.4	2	81.8	3	81.8	4	93.2	5	88.6
7	90.9	8	77.3	10	90.9	11	90.9	12	63.6
13	90.0	14	88.6	15	86.4	16	75.0	17	59.1
18	72.7	19	72.7	20	68.2	22	47.7	23	54.5
24	75.0	25	79.5	26	84.1	27	81.8	28	72.7
29	90.9	30	68.2	31	84.1	33	79.5	34	70.5
35	81.8	36	70.5	37	61.4	39	65.9	41	50.0
42	40.9	43	59.1	45	50.0	46	70.5	47	72.7
48	72.7	49	70.5	50	47.7	51	86.4	52	68.2
53	63.6	54	88.6	55	77.3	56	75.0	57	70.5
59	56.8	60	68.2	61	45.5	62	56.8	63	90.9
65	88.6	66	93.2	67	61.4	68	68.2	69	77.3
70	61.4	71	88.6	73	77.3	74	79.5	75	79.5
78	59.1	79	36.4	81	70.5	82	77.3	83	65.9
84	61.4	85	47.7	86	70.5	88	56.8	89	50.1
90	68.2	91	63.6	92	47.7	93	29.5	95	47.7
97	56.8	98	75.0	102	65.9	103	88.6	104	45.5
105	52.3	106	88.6	107	56.8	108	81.8	109	86.4
110	45.5	111	54.5	112	68.2	113	84.1	114	77.3
115	47.7	117	68.2	118	72.7	119	77.3	123	88.6
124	65.9	125	75.0	126	68.2	127	81.8	128	95.5
129	90.9	130	63.6	131	65.9	132	50.0	134	40.9
135	86.4	136	36.4	137	72.7	139	61.4	141	68.2
142	84.1	143	75.0	145	88.6	147	47.7	148	88.6
149	75.0	152	61.4	154	81.8	155	77.3	159	81.8
160	86.4	161	65.9	162	45.5	164	79.5	165	61.4

Tableau 31 (suite)

Pourcentage d'accord par sujet entre éducateur et mère

à la 2e administration de l'IECPSP

No. de sujet	%	No. de sujet	%	No. de sujet	%	No. de sujet	%	No. de sujet	%
166	68.2	167	81.8	168	86.4	169	84.1	171	68.2
173	54.5	174	47.7	175	61.4	178	47.7	180	59.1
181	84.1	183	70.5	184	63.6	187	68.2	192	56.8
193	59.1	194	81.8	195	59.1	196	63.6	198	72.7
199	75.0	201	40.9	202	52.3	203	75.0	204	72.7
205	47.7	207	63.6	208	79.5	209	81.8	210	75.0
211	86.4								

Nombre de cas = 161

Tableau 32

Pourcentage d'accord par sujet entre enfant et mère

à la 2e administration de l'IECPSP

No. de sujet	%	No. de sujet	%	No. de sujet	%	No. de sujet	%	No. de sujet	%
1	88.6	2	81.8	3	77.3	4	61.4	5	84.1
7	72.7	8	61.4	10	77.3	11	100.0	12	59.1
13	77.3	14	81.8	15	70.5	16	79.5	17	45.5
18	63.6	19	72.7	20	70.5	22	45.5	23	50.0
24	72.7	25	70.5	26	77.3	27	81.8	28	72.7
29	93.2	30	65.9	31	68.2	33	68.2	34	79.5
35	84.1	36	77.3	37	61.4	39	59.1	41	45.5
42	47.7	43	61.4	45	34.1	46	72.7	47	59.1
48	36.4	49	52.3	50	38.6	51	79.5	52	61.4
53	56.8	54	79.5	55	54.5	56	70.5	57	61.4
59	77.3	60	77.3	61	43.2	62	61.4	63	54.5
65	88.6	66	79.5	67	54.5	68	56.8	69	75.0
70	43.2	71	70.5	73	63.6	74	81.8	75	61.4
78	50.0	79	31.8	81	63.6	82	61.4	83	50.0
84	40.9	85	59.1	86	72.7	88	50.0	89	54.5
90	59.1	91	29.5	92	65.9	93	52.3	95	38.6
97	43.2	98	61.4	102	61.4	103	70.5	104	54.5
105	59.1	106	65.9	107	54.5	108	79.5	109	77.3
110	50.0	111	56.8	112	81.8	113	84.1	114	68.2
115	84.1	117	54.5	118	79.5	119	77.3	123	81.8
124	52.3	125	77.3	126	59.1	127	84.1	128	95.5
129	93.2	130	59.1	131	56.8	132	52.3	134	50.0
135	79.5	136	40.9	137	56.8	139	72.7	141	65.9
142	79.5	143	65.9	145	68.2	147	56.8	148	81.8
149	59.1	152	54.5	154	65.9	155	65.9	159	79.5
160	70.5	161	47.7	162	38.6	164	72.7	165	68.2

Tableau 32

Pourcentage d'accord par sujet entre enfant et mère

à la 2e administration de l'IECPSP

No. de sujet	%	No. de sujet	%	No. de sujet	%	No. de sujet	%	No. de sujet	%
166	72.7	167	65.9	168	79.5	169	77.3	171	70.5
173	50.0	174	72.7	175	70.5	178	50.0	180	70.5
181	61.4	183	65.9	184	72.7	187	72.7	192	45.5
193	45.5	194	68.2	195	50.0	196	54.5	198	79.5
199	75.0	201	59.1	202	79.5	203	75.0	204	68.2
205	65.9	207	47.7	209	84.1	210	72.7	211	84.1

Nombre de cas = 160

Tableau 33

Nombre et pourcentage d'enfants observés par item et par éducatrices, aux deux périodes d'observation

Educatrices / Items	1ère période d'observation											
	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11	%
1	4	0	13	4	5	1	20	20	19	23	20	61.61
2	16	20	14	22	9	17	20	20	19	23	20	94.78
3	15	20	13	1	1	4	20	20	19	23	20	73.93
4	16	20	14	21	19	6	16	20	19	23	20	91.94
5	1	0	14	0	2	17	20	20	19	23	20	64.45
6	16	20	14	1	19	16	20	20	19	23	20	89.09
7	16	20	14	22	19	10	20	20	19	23	20	96.21
8	6	0	14	18	19	11	20	20	19	23	20	80.56
9	16	1	14	1	19	14	20	20	19	23	20	79.15
10	4	20	14	0	19	8	20	13	19	23	20	75.82
11	10	4	14	1	2	2	20	19	19	23	20	63.51
12	16	20	14	22	19	16	20	20	19	23	20	99.05
13	6	0	14	1	0	0	20	20	19	23	20	58.29
14	1	20	14	2	18	5	20	20	19	23	20	76.77
15	15	0	14	3	18	6	20	20	19	23	20	74.88
16	0	0	14	3	0	0	19	20	19	23	20	55.92
17	0	2	14	0	1	0	20	0	19	23	20	46.92
18	3	0	14	22	0	4	20	20	19	23	20	68.72
19	0	0	14	0	19	0	20	20	19	23	20	63.98
20	4	0	14	0	2	8	20	20	19	23	20	61.61
21	16	12	14	2	19	17	19	20	19	0	20	74.88

Tableau 33 (suite)

Educatrices / Items	1ère période d'observation											Σ
	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11	
22	0	20	14	0	19	12	20	20	19	23	20	79.14
23	1	1	14	0	0	3	20	20	19	23	20	57.34
24	15	0	14	21	19	14	20	20	19	23	20	87.68
25	0	20	14	22	19	0	20	20	19	23	20	83.89
26	0	0	14	0	4	0	20	20	19	23	20	56.87
27	1	0	14	3	0	1	20	20	19	23	20	57.34
28	8	20	14	4	0	4	20	20	19	23	20	72.03
29	0	20	14	8	0	8	20	20	19	23	20	72.03
30	16	20	14	0	19	15	20	20	19	23	20	88.15
31	16	0	14	15	19	17	20	20	19	23	20	86.72
32	0	20	14	22	0	2	20	20	19	23	20	75.82
33	0	0	14	22	0	0	20	20	19	23	20	65.40
34	93	20	14	22	19	17	19	20	19	23	19	98.10
35	5	0	14	2	19	2	20	20	19	23	20	68.24
36	2	0	14	22	0	16	20	20	19	23	20	74.88
37	0	0	14	1	0	0	20	20	19	23	20	55.45
38	16	20	14	22	1	16	20	20	19	23	20	90.52
39	16	19	14	22	19	17	20	20	19	23	20	99.05
40	16	20	14	8	19	11	20	20	19	23	18	90.05
41	16	20	14	0	14	3	20	20	19	23	20	80.09
42	0	0	14	22	16	2	20	20	19	23	20	73.93
43	16	0	14	22	19	6	20	20	19	23	20	85.31
44	16	0	14	22	19	17	20	20	19	23	20	90.04
45	16	20	14	22	16	8	20	20	19	23	20	93.83
46	0	20	14	22	19	17	20	20	19	23	20	91.94

Tableau 33 (suite)

Educatrices / Items	1ère période d'observation											%
	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11	
47	5	0	14	8	17	9	20	20	19	23	20	73.45
48	16	20	14	22	19	9	20	20	19	23	20	95.73
49	16	0	14	22	0	15	0	19	19	23	20	71.09
50	0	0	14	22	0	16	19	0	19	23	20	52.60
51	5	20	14	18	17	12	20	20	19	23	18	88.15
52	16	20	14	22	19	18	20	20	19	23	20	100.0
53	16	20	14	18	19	16	19	1	19	23	20	87.67
N	16	20	14	22	19	18	20	20	19	23	20	211
% global	53.19	48.96	99.73	49.80	59.48	48.71	97.26	93.58	100.00	96.23	97.64	77.25

Tableau 34 (suite)

Educatrices / Items	2e période d'observation											
	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11	Σ
1	0	20	13	0	0	4	19	18	18	0	20	54.11
2	3	20	14	5	6	17	19	20	18	0	20	68.60
3	0	20	14	0	17	18	19	20	18	0	20	70.53
4	16	20	14	0	1	18	19	20	18	0	20	70.53
5	0	0	14	0	1	16	19	20	18	0	20	52.17
6	0	20	14	0	17	18	19	20	18	0	20	70.05
7	0	20	14	0	17	17	19	20	18	0	20	70.04
8	0	20	14	3	17	18	19	20	18	0	20	71.98
9	0	0	14	1	17	18	19	20	18	0	20	61.35
10	0	20	14	0	17	8	19	20	18	0	20	65.70
11	0	0	14	0	17	11	19	0	18	0	20	47.82
12	16	0	14	21	10	18	19	20	16	0	20	74.39
13	0	0	14	0	0	2	19	20	18	0	20	44.93
14	0	0	14	3	17	12	19	20	18	0	20	59.42
15	0	0	14	0	17	0	19	20	18	0	20	52.17
16	0	0	14	0	0	0	19	20	18	0	20	43.96
17	0	20	14	0	1	3	19	0	18	0	20	45.89
18	0	0	14	0	6	0	19	20	18	0	20	46.86
19	0	20	14	0	1	0	19	20	18	0	20	54.11
20	0	0	14	8	5	7	19	20	18	0	20	65.22
21	2	20	14	3	17	2	19	20	18	0	20	65.22
22	0	20	14	0	0	18	19	20	18	0	20	62.32
23	0	0	14	0	0	3	19	20	18	0	20	45.41
24	0	0	14	1	0	17	19	20	18	0	20	52.66
25	0	20	14	0	1	0	19	20	18	0	20	54.11
26	0	0	14	0	0	0	19	20	18	0	20	43.96
27	0	20	14	22	0	14	19	20	18	0	20	71.01

Tableau 34 (suite)

Educatrices / Items	2e période d'observation											
	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11	Σ
28	0	0	14	0	0	7	19	20	18	0	20	47.34
29	0	20	14	0	0	18	19	20	18	0	20	52.32
30	16	20	14	0	17	5	19	20	18	0	20	71.98
31	0	0	14	0	17	1	19	20	18	0	20	52.66
32	0	20	14	5	0	18	19	20	18	0	20	64.73
33	0	0	14	19	17	7	19	20	18	0	20	64.73
34	16	20	14	0	17	18	19	20	18	0	20	78.26
35	0	0	14	1	17	1	19	20	18	0	20	53.14
36	16	0	14	2	17	0	19	20	18	0	20	60.86
37	0	0	14	0	17	0	19	20	18	0	20	52.17
38	0	20	14	11	17	18	19	20	18	0	20	75.84
39	16	20	14	0	17	18	19	20	18	0	20	78.26
40	16	20	14	0	17	14	19	20	18	0	20	76.32
41	0	20	14	0	10	10	19	20	18	0	20	63.28
42	0	0	14	0	0	15	19	20	18	0	20	51.20
43	16	20	14	0	17	7	19	20	18	0	20	72.94
44	16	0	14	0	17	18	19	20	18	0	20	68.59
45	0	20	14	1	17	15	19	20	18	0	20	69.56
46	16	20	14	0	17	18	19	20	18	0	20	78.26
47	0	0	14	6	17	12	19	20	18	0	20	60.87
48	16	20	14	0	17	17	19	20	18	0	20	77.78
49	0	20	14	0	0	18	0	20	18	0	20	53.14
50	0	0	14	7	0	14	19	20	18	0	20	54.10
51	0	20	14	7	11	15	19	20	18	0	20	69.56
52	5	20	14	0	17	18	19	20	18	0	20	72.95
53	16	20	14	0	17	17	19	20	18	0	20	77.78
N	16	20	14	22	17	18	19	20	18	23	20	207
	23.82	56.60	99.86	10.80	58.7	60.58	98.11	96.23	99.79	0.00	100.0	61.72

Appendice "D"

Instrument d'évaluation des compétences

personnelles et sociales

"Guide d'observation"

AVANT-PROPOS :

L'instrument d'évaluation des compétences personnelles et sociales au préscolaire (IECPSP) exige de la part de l'éducateur, le recours constant à l'observation de tous les enfants qui lui sont confiés. En effet, il serait extrêmement difficile, et même hasardeux pour l'éducateur, de tenter de répondre aux items de l'instrument, sans avoir au préalable observé adéquatement le comportement de ses élèves dans les diverses situations présentées.

Pour aider l'éducateur dans la tâche d'observation qui lui est dévolue, nous avons construit un Guide d'observation que nous mettons à l'essai pour la première fois cette année. Ce guide fournit tout d'abord quelques indications générales concernant son utilisation, pour ensuite présenter, sous forme de grille, les comportements à observer. Il va sans dire que toutes les suggestions d'éducateurs concernant l'amélioration d'un tel guide, tant sur le plan du contenu que de la présentation matérielle, seront grandement appréciées.

CONSIDERATION GENERALES :

L'observation que l'on propose à l'éducateur dans ce guide peut-être qualifiée de participante, continue et systématique. L'observation participante est celle réalisée par l'éducateur au cours des activités de classe, au sein même de son groupe d'enfants ; l'observation continue, pour sa part rend compte du cheminement de l'enfant par des observations successives au cours de l'année ; enfin, l'observation systématique se définit comme étant basée sur des comportements précis, bien définis et concrets. Le présent guide veut donc privilégier un type d'observation fonctionnelle et organisée. Il offre un contenu portant sur les dimensions émotives et sociales de la personnalité de l'enfant, lequel contenu est assez diversifié, sans toutefois être exhaustif. Il convient maintenant d'expliciter davantage sur ce contenu.

Catégories de comportements à observer :

La grille d'observation présentée ci-après se divise en deux grandes parties intitulées - Compétences personnelles et Compétence sociales. Chacune de ces parties se divise en catégories et sous-catégories regroupant les items ou comportements spécifiques à observer.

Dans la partie Compétences personnelles, l'éducateur est amené à observer certaines caractéristiques particulières de chacun des enfants de son groupe. Il s'agit notamment 1. des " intérêts " manifestés par l'enfant pour diverses activités impliquant la motricité globale, la motricité fine, le jeu symbolique et le travail préscolaire; 2. des réactions de l'enfant au succès et à l'échec ou à la frustration, 3. de

ses attitudes au travail telles que l'attention et la concentration, de même que la persévérance dans une tâche ; 4. de son sens des responsabilités et 5. de ses réactions dans des situations nouvelles.

Dans la partie Compétences sociales l'observation porte sur les relations de l'enfant avec ses pairs et avec l'adulte, et faut voir ici, d'une part, si l'enfant désire 1) entrer en relation avec les autres enfants du groupe, 2) s'il est capable de partager 3) s'il possède certaines qualités de meneur 4) s'il peut être autonome vis-à-vis de ses camarades; d'autre part, il faut se demander s'il est capable 5) d'entrer en communication avec l'adulte, de lui faire part de ses besoins, de ses joies ou peines, 6) d'avoir une certaine autonomie par rapport à l'adulte et 7) de réagir adéquatement à l'autorité de l'adulte.

Pour chacune des catégories et sous-catégories énumérées ici, le guide d'observation donne un petit nombre d'exemples de situations types et décrit certains styles de comportement que peut avoir l'enfant dans ces situations. L'éducateur n'a qu'à indiquer quel genre de comportement émet l'enfant dans ces diverses situations ou dans des situations semblables.

Cotation des items :

Les différents items de la grille d'observation sont cotés en indiquant dans la colonne appropriée la date à laquelle le comportement spécifique a été observé. Cette grille prend la forme d'un " Check list ", c'est-à-dire que les comportements y sont décrits, et l'éducateur n'a qu'à indiquer s'ils sont présents ou non chez l'enfant. L'éducateur peut noter la présence du comportement chez l'enfant dans une situation particulière autant de fois qu'il le désire, ou autant de fois que le comportement se manifeste. Ceci lui permet de connaître la fréquence d'apparition d'un même comportement ou encore de noter les modifications qui se produisent dans le comportement de l'enfant. Il est bien entendu que l'enfant change et que ce qu'il était hier risque fort d'être différent de ce qu'il sera demain.

Pour coter les différents items, l'éducateur n'est pas obligé de suivre l'ordre dans lequel ils sont présentés dans le guide d'observation. Il est préférable de coter le comportement de l'enfant au fur et à mesure qu'une situation particulière se produit en classe, indépendamment de la catégorie dont cette situation fait partie. D'autre part, même si une situation donnée ne se présente par naturellement en classe l'éducateur peut coter l'item à partir de toute situation semblable à celle décrite et même dans certains cas, en faisant attention de ne pas brusquer l'enfant, il peut provoquer ou créer une situation qui lui permettra de mieux observer le comportement de l'enfant.

L'éducateur n'est pas obligé de coter tous les items. Dépendant de l'organisation de son temps et des besoins particuliers décelés dans son groupe, il peut choisir de ne coter que quelques items ou catégories

d'items. Enfin, conscient de la nécessité de respecter l'individualité de chacun des enfants de son groupe, l'éducateur préférera coter <u>tous les enfants</u> pour quelques items, plutôt que de coter quelques enfants à tous les items.

GUIDE D'OBSERVATION

Notes explicatives :

Pour certaines catégories et items, il convient de donner les notes explicatives suivante :

1. INTERETS : (P. 13 à 16)

Le travail de l'éducateur consiste ici à déterminer si l'enfant aime ou n'aime pas l'activité en question ou une activité semblable. La qualité de la performance de l'enfant n'entre pas ici en ligne de compte. Il s'agit plutôt de voir si l'enfant se livre à ces activités de façon spontanée au cours des périodes de jeux libres, ou encore s'il accepte de participer avec empressement au cours des activités dirigées.

11. REACTION A L'ECHEC ET AU SUCCES : (P. 17 à 20)

item 4, " le dessin " (P. 20)

Le comportement " saute de joie, crie ", indique une réaction nettement exagérée par rapport à la situation.

111. ATTITUDES AU TRAVAIL :

b) Persévérance : - item 2 " Le menuisier " (P. 25)
- item 3 " La visite de l'infirmière ". (P. 26)

Le comportement " retourne à son travail " implique que l'enfant reprend son travail après

une période normale où il satisfait sa curiosité face au visiteur.

IV. SENS DES RESPONSABILITES :

- item 3 - (P. 29) Cet item ne doit pas être confondu avec l'item 2 de la sous-catégorie " Réaction à l'autorité ". Il s'agit ici de voir si l'enfant est assez responsable pour se souvenir qu'il doit ranger ses effets avant d'aller jouer.

V. REACTION A UNE SITUATION NOUVELLE :

item-1-(P. 30) Le comportement " suit l'infirmière, sans réaction extérieure " signifie que l'enfant ne manifeste pas ouvertement d'opposition mais qu'il n'est pas trop sûr de lui dans une telle situation. Il suit l'infirmière soit avec un peu d'appréhension ou encore avec indifférence.

2ième partie : COMPETENCES SOCIALES

VI. RELATIONS AVEC LES PAIRS .:

A. Intégration au groupe.

item 3- (P. 36) le comportement " cherche à jouer avec les autres " ne signifie pas que l'enfant joue nécessairement avec un ou plusieurs enfants de façon organisée.

Il a tout simplement tendance à jouer parmi les autres, sans chercher à s'isoler.

B- Partage :

item 3- (P. 39) il faut voir que pour partager sa collation, l'enfant doit avoir quelque chose qui peut se partager. Il faut tenir compte également du fait que les parents peuvent interdire à leur enfant de donner sa collation à quelqu'un d'autre. La collation n'est d'ailleurs qu'un exemple d'une situation de partage , on peut coter l'item à partir d'une autre situation semblable, si le besoin s'en fait sentir.

C- Qualités de meneur : (P. 39-40-41)

Le comportement " essaie d'obtenir le rôle principal " signifie que l'enfant argumente, pose certaines règles du jeu, faic des compromis, etc., sans nécessairement toujours obtenir le rôle principal.

Le comportement " prend un rôle subalterne " signifie que l'enfant préfère se laisser mener par quelqu'un d'autre. Il n'essaie pas de s'imposer dans le jeu, il suit, il est soumis.

D- Autonomie (P. 43-44-45)

Chercher à déterminer ici si l'enfant est assez indépendant pour faire ce qu'il a envie de faire, et qu'il ne se laisse pas toujours influencer par ce que font les autres au détriment de ses propres intérêts.

VII RELATIONS AVEC L'ADULTE

C Réaction à l'autorité: (P. 52-53-54)

Le comportement " refuse ouvertement " implique que l'enfant signifie son refus à la jardinière de façon verbale (Ex: Non, je ne le fais pas, etc.,)

Il faut répéter, enfin, que toutes les situations présentées ne constituent que des exemples . Toute situation semblable peut être utilisée pour coter l'item.

GUIDE D'OBSERVATION

INSTRUMENT D'EVALUATION DES

COMPETENCES PERSONNELLES

SOCIALES AU PRESCOLAIRE:

1er partie: DEVELOPPEMENT PERSONNEL

I INTERETS

IA MOTRICITE GLOBALE

Courir, sauter bouger beaucoup			Faire des exercices d'équilibre			Faire des Culbutes, roulades			Jouer au ballon			Autres (Préciser)		
aime	n'aime pas	autre (préciser)	aime	n'aime pas	autre (préciser)	aime	n'aime pas	autre (préciser)	aime	n'aime pas	autre (préciser)	aime	N'aime pas	autre Préciser

IB MOTRICITE FINE

	Faire de la peinture			Faire du modelage (plasticine)			Découpage Collage Bricolage			Jeux de blocs Jeux de construction.			Autres (préciser)		
	aime	n'aime pas	autre (préciser)	aime	n'aime pas	autre (préciser)	aime	n'aime pas	autre (préciser)	aime	n'aime pas	autre (préciser)	aime	n'aime pas	autre (préciser)

IC JEU SYMBOLIQUE

Jouer au docteur			Au père et à la mère			Imiter des animaux			Jouer au magasin			Autre (Préciser)		
aime	n'aime pas	autre (préciser)	aime	n'aime pas	autre (préciser)	aime	n'aime pas	autre (préciser)	aime	n'aime pas	autre (préciser)	aime	n'aime pas	autre (préciser)

ID TRAVAIL PRESCOLAIRE

Regarder un livre			Rythme, musique			Ecouter une histoire			Blocs logiques Jeux de loto Casse-têtes, etc.			Autres (Préciser)		
aime	n'aime pas	autre (préciser)	aime	n'aime pas	autre (préciser)	aime	n'aime pas	autre (préciser)	aime	n'aime pas	autre (préciser)	aime	n'aime pas	autre (préciser)

I "LE THERMOS

L'enfant renverse son thermos (ou tout autre chose semblable)

L'ENFANT : Nettoie	Se fâche	Pleure	Ne sait pas quoi faire	Autre (Préciser)

REACTIONS A LA FRUSTRATION ET AU SUCCES

2 "LA BOTTE"

Un ami joue un tour à l'enfant en lui cachant sa botte.

L'ENFANT	Demande sa botte	Se fâche	Pleure	Ne sait pas quoi faire.	Autre (Préciser)

3 "LE GYMNASE"

Le gymnase est occupé et les enfants ne peuvent y aller comme prévu.

L'ENFANT Retourne jouer	Se fâche	Boude, pleure	Ne réagit pas	Autre (Préciser)

4 "LE DESSIN"

L'enfant a bien réussi un dessin et il est félicité par la jardinière.

L'ENFANT Recommence un autre dessin.	Montre aux amis	Saute de joie, crie.	Ne réagit pas	Autre (Préciser)

C ATTITUDES AU TRAVAIL

A) ATTENTION CONCENTRATION

I. Dans un travail dirigé individuel tel que les jeux de loto.

L'enfant travaille bien.	Court s'énerve	Ne fait rien, rêvasse	Fait autre chose	Autre (Préciser)

C ATTITUDES AU TRAVAIL

A) ATTENTION CONCENTRATION

2. Dans un travail de groupe tel que l'habillage du lapin.

L'enfant participe bien	Court , s'énerve	Ne fait rien	Fait autre chose	Autre (Préciser)

C ATTITUDES AU TRAVAIL

A) ATTENTION CONCENTRATION

3. Lorsque l'enfant doit écouter une histoire.

L'ENFANT : Ecoute bien	S'énerve , dérange	N'écoute pas rêvasse	Fait autre chose	Autre (Préciser)

B) PERSEVERANCE

1. Dans une tâche difficile comme un casse-tête, l'enfant :

L'ENFANT : Continue à travailler seul malgré la difficulté	Demande de l'aide	Abandonne la tâche, fait autre chose	Se fâche, défait le casse-tête, etc...	Autre (Préciser)

B) PERSEVERANCE

2. Que fait l'enfant lorsqu'il est dérangé, par exemple par un menuisier qui vient faire des réparations en classe.

L'ENFANT : Retourne à son travail	Incapable de reprendre son travail, s'énerve	Ne fait rien semble perdu	Autre (Préciser)	

C ATTITUDES AU TRAVAIL

B) PERSEVERANCE

3. Lorsque l'infirmière (ou toute autre personne) vient faire un message à la jardinière. L'enfant :

L'ENFANT : Retourne à son travail	Incapable de reprendre son travail, s'énerve	Ne fait rien , semble perdu	Autre (Préciser)	

IV SENS DES RESPONSABILITES

1. Lorsque l'enfant doit ranger ses jouets et aider à nettoyer à la fin de la classe.

L'ENFANT : Range et nettoie	S'énerve , court partout	Va s'habiller tout de suite sans ranger ses affaires	Ne fait rien, attend	Autre (Préciser)

IV SENS DES RESPONSABILITES

2. Lorsqu'il doit apporter un message à la maison.

L'ENFANT :

Perd le message dans la rue	Donne le message à sa mère	Jette le message au panier	Oublie de remettre le message	Autre (Préciser)

3. Lorsqu'il doit finir son dessin et ranger ses effets avant d'aller jouer.

L'ENFANT :

Termine son dessin mais laisse tout sur la table et va jouer	Finit son dessin et range son matériel	Regarde les autres jouer ne termine pas don dessin ne range pas son matériel	Boude, ne termine pas son dessin	Autre (Préciser)

V REACTION A UNE SITUATION NOUVELLE

1. Lorsque l'infirmière vient chercher l'enfant pour un examen .

L'ENFANT : Pleure	Suit l'infirmière sans réaction extérieure	Bien content d'aller avec l'infirmière	Refuse carrément d'aller avec l'infirmière	Autre, (Préciser)

V REACTION A UNE SITUATION NOUVELLE

2. Lorsque la mère de l'enfant vient faire une visite en classe.

L'ENFANT : Bien content, fait visiter la classe à sa mère, montre ses amis, effets, etc,...	S'énerve , court partout	Pleure, veut retourner à la maison	Ne réagit pas, ne sait pas quoi faire	Autre (Préciser)

V REACTION A UNE SITUATION NOUVELLE

3. Lorsque la jardinière est malade et qu'il y a une remplaçante en classe.

L'ENFANT : Pleure	Ne fait rien, ne veut pas participer aux activités de la classe	S'énerve, court partout	Travaille comme d'habitude, intéressé à la remplaçante .	Autre (Préciser)

2ème partie : COMPETENCES SOCIALES

VI RELATIONS AVEC LES PAIRS

A INTEGRATION AU GROUPE

1. Lorsque les enfants doivent s'asseoir en groupe, soit pour écouter une histoire, soit pour une explication, etc.

Cherche à s'isoler, à s'asseoir en dehors du groupe.	S'asseoit avec les autres.	Autre (Préciser)

VI RELATIONS AVEC LES PAIRS

A INTEGRATION AU GROUPE

2. Au cours d'une activité de bricolage .

Cherche à s'asseoir seul à une table.	Cherche à s'asseoir à la même table que les autres enfants, (même s'il manque de place)	Autre (Préciser)

A INTEGRATION AU GROUPE

3. Lorsque l'enfant joue au ballon.

Cherche à jouer seul dans son coin.	Cherche à jouer avec les autres	Autre (Préciser)

B PARTAGE

1. Lorsqu'un enfant joue avec un camion (ou tout autre jouet) et qu'un autre demande pour jouer avec lui.

Accepte	Refuse	Autre (Préciser)

B PARTAGE

2. Lorsqu'un enfant amène un jouet de la maison (Barbie, J.I.Jos, autos, etc...)

Le prête aux autres, Joue avec eux.	Refuse de le prêter, Joue seul	Autre (Préciser)

B PARTAGE

3. Si quelqu'un n'a pas de collation, l'enfant va-t'-il accepter de :

Partager sa collation	Refuse de partager	Autre (Préciser)

VI RELATION AVEC LES PAIRS

C QUALITES DE MENEUR

I. Dans des jeux impliquant plusieurs enfants tels que:

Jouer au docteur

L'enfant essaie d'obtenir le rôle principal (médecin)	Prend spontanément un rôle subalterne (malade)	Autre (Préciser)

C QUALITES DE MENEUR

2. Dans les jeux impliquant plusieurs enfants tels que:

Jouer à l'école

Essaie d'obtenir le rôle principal (maître)	Prend un rôle subalterne (élève)	Autre (Préciser)

VI RELATIONS AVEC LES PAIRS

C QUALITES DE MENEUR

3. Dans des jeux impliquant plusieurs enfants tels que:

Jouer à l'autobus

Essaie d'obtenir le rôle principal (chauffeur)	Prend un rôle subalterne (Passager)	Autre (Préciser)

VI RELATIONS AVEC LES PAIRS

D AUTONOMIE PAR RAPPORT AUX PAIRS

I. Lorsque l'enfant désire faire quelque chose de différent de ce que font les autres, tels que:

Glisser au lieu de jouer dans le carré de sable avec les autres.

Il va glisser indépendamment de ce que font les autres.	Il va préférer jouer dans le carré de sable avec les autres, plutôt que de faire ce qu'il a vraiment envie de faire.	Autre (Préciser)

D ATONOMIE PAR RAPPORT AUX PAIRS

2. Lorsque l'enfant désire faire quelque chose de différent de ce que font les autres, tel que :

Faire un dessin au lieu de faire du bricolage avec les autres.

Fait son dessin	Fait du bricolage comme les autres.	Autre (Préciser)

D AUTONOMIE PAR RAPPORT AUX PAIRS

3. Faire des roulades sur un matelas ou bien de jouer au ballon avec les autres.

Fait des roulades	Joue au ballon avec les autres	Autre (Préciser)

VII RELATIONS AVEC L'ADULTE

A COMMUNICATION AVEC L'ADULTE

1. Lorsque c'est la fête de l'enfant et qu'il reçoit des cadeaux à la maison, en arrivant en classe.

Il raconte à la jardinière ce qui s'est passé.	Il va jouer comme d'habitude sans rien dire à la jardinière	Il ne sait pas quoi faire, gêné d'en parler.	Autre (Préciser)

VII RELATIONS AVEC L'ADULTE

A COMMUNICATION AVEC L'ADULTE

2. Lorsqu'il veut faire de la peinture et que le pot de la couleur qu'il désire est vide.

Il change de jeu.	Il demande à la jardinière de remplir le pot.	Ne sait pas quoi faire, gêné de demander.	Autre (Préciser)

VII RELATIONS AVEC L'ADULTE

A COMMUNICATION AVEC L'ADULTE

3. Lorsque l'enfant veut faire un dessin et quIl n'y a plus de feuilles à dessin de disponibles.

Il change de jeu.	Il demande des feuilles à la jardinière.	Ne sait pas quoi faire, gêné de demander	Autre (Préciser)

B AUTONOMIE PAR RAPPORT A L'ADULTE

1. Dans une situation où il risque d'avoir de la difficulté, tel que ouvrir un pot de colle, l'enfant :

Va demander de l'aide à la jardinière, sans même essayer auparavant.	Essaie d'ouvrir le pot seul sans demander à la jardinière.	Autre (Préciser)

B AUTONOMIE PAR RAPPORT A L'ADULTE

2. Lorsqu'un objet est placé hors de la portée d'un enfant et qu'il désire l'utiliser tel que, un tambour placé sur une armoire trop haute.

L'enfant se débrouille seul, prend une chaise et monte dessus, etc,...	Il demande immédiatement l'aide de la jardinière	Autre (Préciser)

VII RELATIONS AVEC L'ADULTE

B AUTONOMIE PAR RAPPORT A L'ADULTE

3. Lorsqu'un travail ou une activité a été bien expliqués par la jardinière.

L'enfant ne peut commencer sans demander de nouvelles explications.	Il se met au travail sans demander de nouvelles explications.	Autre (Préciser)

C REACTION A L'AUTORITE

I. Lorsque la jardinière demande aux enfants de se reposer.

L'enfant continue à s'amuser comme si de rien n'était	Il se repose	Il dérange ses voisins	Il refuse ouvertement de se reposer	Autre (Préciser)

C REACTION A L'AUTORITE

2. Lorsque la jardinière demande à l'enfant de terminer un bricolage avant d'aller jouer.

L'enfant accepte termine son bricolage	L'enfant se fâche, devient agressif	Va jouer tout de suite.	regarde les autres jouer, ne termine plus son bricolage	Autre (Préciser)

C REACTION A L'AUTORITE

3. Lorsque la jardinière demande à l'enfant qui a oublié de ranger ses crayons, d'aller les ranger.

L'enfant va ranger ses crayons	Il refuse ouvertement	Il dit que ce n'est pas à lui, argumente pour ne pas ranger ses crayons.	Fait semblant de ne pas entendre	Autre (Préciser)

Remerciements

En terminant, l'auteur désire remercier toutes les personnes qui ont contribué de près ou de loin à la réussite de ce projet. Une mention spéciale doit être faite aux éducatrices qui ont accepté de participer au projet, aux autorités du Réseau scolaire Chomedey de Laval de même qu'aux membres du Service de Recherche et d'Expérimentation de la D.G.P.D. du Ministère de l'Education du Québec, pour la confiance et le support qu'ils nous ont démontrés. Il faut également remercier nos consultants universitaires pour leur assistance dans le déroulement de ce projet.

REFERENCES

ALI, Faizunisa (1973) Dimensions of Competence in Young Children. Genetic Psychology Monograph, Vol. 88, pp. 305-328

ALLPORT, G.W. (1955) Becoming: Basic considerations for a Psychology of Personality, New Haven: Yale University Press.

ALLPORT, G.W. (1970) Structure et développement de la personnalité. Suisse: Delachaux et Niestlé.

ANASTASI, Anne (1968) Psychological testing, 3e éd. London: McMillan Co.

BALDWIN, A.L. (1967) Theories of Child development, Wiley and sons inc.

BARKER, W.F. and others (1975) The Preschool Rating Scale. Paper presented at the annual meeting of the National Council on Measurement in Education, April 1975, Washington D.C.

BLUNDEN, D.; SPRING, G.; GREENBERG, L.M. (1974) Validation of the Classroom Behavior Inventory. Journal of Consulting and clinical psychology, vol. 42, No 1 pp. 84 à 88.

BONNIER-TREMBLAY, Francine (1977) Projet de recherche DEDAPAM, 3e et dernier rapport, 1971 à 1976. Bureau de Psychologie, Division des Services Spéciaux, service des études, Commission des Ecoles Catholiques de Montréal.

BRUNER, J. (1966) Toward a Theory of Instruction, Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

CATTELL, R.B.; DREGER, R.M. (1974), Personality Structure as revealed in Questionnaire-Responses at the preschool level, Child Development, 45, pp. 49-54.

CONNOLLY, K; BRUNER, J. (1974) The growth of Competence, London, New-York: Academic Press.

DUSAY, J.M.; STEINER, C. (1976) L'analyse transactionnelle, Paris: J.P. Delarge éd. universitaires.

ERIKSON, E.H. (1950) Childhood and Society, New-York : Norton

ERIKSON, E.H. (1968) Identity, Youth and Crisis, New-York: W.W. NOrton & Co.

FREUD, S. (1947) Introduction à la psychanalyse, Paris: Payot.

FREUD, S. (1948) Psychopathologie de la vie quotidienne, Paris: Payot

FREUD, S. (1955) Abrégé de psychanalyse, 3e éd., Paris: P.U.F.

FROST, J.L., KISSINGER, Joan B. (1976) The Young Child and the Educative Process, Holt, Rinehart and Winston.

GARDNER, B.D. (1964) Development in early childhood: the preschool years, New-York, Harper & Row.

GENTHNER, R.W. (1980) Personal responsibility in Woody, R.H. (ed.) Encyclopedia of clinical assessment, pp. 410-420.

GESELL, A. (1945) The Embryology of Behavior, New York: Harper and Brothers.

GESELL, A. (1948) Studies in Child Development, New-York: Harper and Brothers.

GESELL, A. ILG, Frances L. (1953) L'enfant de cinq à dix ans, Paris: P.U.F. 3e éd.

GLASSER W. (1965) Reality Therapy: A New Approach to Psychiatry, New-York: Harper and Row.

GUILFORD, J.P. (1956) Fundamental Statistics in Psychology and Education, 3rd Ed., McGraw-Hill.

HALL, G.S. (1921) Aspects of Child Life and Education, New-York: D. Appleton.

HARRIS, T.A. (1967) I'm O.K. - You're O.K.: A Practical Guide to Transactional Analysis, New-York: Harper and Row.

KAMII, (1971) in BLOOM, B; HASTING, J.T.; MADAUS, G. Handbook on formative and summative evaluation of student learning, McGraw Book Co.

KAMII, Constance (1973) A sketch of the Piaget-Derived Preschool Curriculum Developped at the Ypsilanti Early Childhood Program in J.L. FROST (éd.), Revisiting Early Childhood Education, New-York: Holt, Rinehard and Winston.

KOHN, M.; ROSMAN, Bernice L. (1972) A social competence scale and symptom checklist for the preschool child. Developmental psychology, Vol 6 no. 3, pp 430-444.

LOEVINGER, Jane (1976) Ego Development, Jossey-Bass.

MASLOW, A.H. (1961) Existential Psychology, What's in it for us? in R. May (éd.) Existential Psychology, New-York: Random House.

MASLOW, A.H. (1970) Motivation and Personnality, New-York, Harper & Row, 2e éd.

MAY, R. (éd.) (1961) Existential Psychology, New-York: Random House.

MAY, R. (1979) Psychology and the human dilemma, New-York: Norton & Co.

MONTESSORI, Maria (1936) L'enfant, Denoël, Gonthier

MORENO, J.L. (1954) Fondements de la sociométrie, Paris: P.U.F.

OTIS, R.; FOREST-LENDEMANN, Monique; FORGET, J. (1974) L'analyse et la modification du comportement en milieu scolaire, Commission des écoles catholiques de Montréal.

PAQUETTE, H. (1978) Instrument d'observation et d'intervention à l'usage des éducateurs du préscolaire, Montréal, Institut de Recherches psychologiques.

PIAGET, J. (1951) Play, Dreams and Imitation in Childhood, New-York: Norton.

PIAGET, J. (1967) La construction du réel chez l'enfant, Delachaux et Niestlé

PIAGET, J. (1968) La formation du symbole chez l'enfant, Delachaux et Niestlé.

PIAGET, J.; INHELDER, Bärbel (1971) La psychologie de l'enfant, P.U.F.

ROGERS, C.R. (1961) On Becoming a Person, Boston: Houghton Mifflin Co.

ROGERS, C.R. (1973) Liberté pour apprendre Paris: Dunod.

SMART, Mollie S.; SMART, R.C. (1973) Preschool Children: Development and relationship. New-York: McMillan

SKINNER, B.F. (1938) The Behavior of Organisms, New-York: Appleton-Century-Crofts.

SKINNER, B.F. (1953) Science and Human Behavior, New-York: Macmillan.

SKINNER, B.F. (1968) The Technology of Teaching, New-York: Meredith Corporation.

STEINBERG, Aline (1975) Instrument d'observation à l'usage des jardinières: fondements théoriques des items des catégories relations avec les pairs et les adultes, Mémoire de maitrise inédit, Université de Montréal

THORDIKE, E.L. (1913) The Psychology of Learning, New-York: Columbia University Press.

WALKER, Deborah K. (1973) Socioemotional Measures for Preschool and Kindergarten Children, San Francisco: Jossy-Bass Inc.

WATSON, J.B. (1930) Behaviorism, University of Chicago Press.

WHITE, B.L. (1973) Experience and environment, . vol. I., Prentice-Hall, Englewood Cliffs, N.J.

WHITE, B.L. (1978) Experience and environment, vol II, Prentice-Hall, Englewood Cliffs, N.J.

WHITE, R.N. (1959) Motivation reconsidered: the concept of competence. Psychological review, vol 66, pp. 297-333.